

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LIZMARI CRESTIANE MERLIN GRECA

SURDEZ E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: O QUE OS
PROFISSIONAIS E AS CRIANÇAS SURDAS DA ESCOLA TÊM PARA
CONTAR

CURITIBA

2015

LIZMARI CRESTIANE MERLIN GRECA

SURDEZ E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: O QUE OS
PROFISSIONAIS E AS CRIANÇAS SURDAS DA ESCOLA TÊM PARA
CONTAR

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção ao grau de Mestre em Educação Matemática, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna.

CURITIBA

2015

Greca, Lizmari Crestiane Merlin

Surdez e alfabetização matemática: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar / Lizmari Crestiane Merlin Greca. – Curitiba, 2015.

f 423 : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática.

Orientador: Carlos Roberto Vianna

Bibliografia: p. 194-201

1. Surdez. 2. Educação bilíngue. 3. Matemática - Estudo ensino. I. Vianna, Carlos Roberto. II. Título.

CDD 371.912


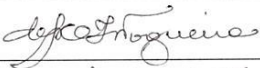

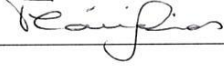


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA


PARECER

Defesa de Dissertação de **LIZMARI CRESTIANE MERLIN GRECA**, intitulada **“SURDEZ E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: O QUE OS PROFISSIONAIS E AS CRIANÇAS SURDAS DA ESCOLA TÊM PARA CONTAR”**, para obtenção do Título de Mestra em Educação em Ciências e em Matemática.

De acordo com o Protocolo aprovado pelo Colegiado do Programa, a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo-assinados arguiu, nesta data, a candidata acima citada. Procedida a arguição, a Banca Examinadora é de Parecer que a candidata está **apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA**, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna (orientador)		<i>Aprovado</i>
Profª. Drª. Clélia Maria Ignatius Nogueira		<i>apta</i>
Profª. Drª. Maria Silvia Bacila Winkeler		<i>aprovado</i>
Profª. Drª. Flávia Dias de Souza		<i>aprovado</i>

Curitiba, 30 de Setembro de 2015.


Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação em Ciências e em Matemática.





Os surdos, sempre e em toda parte, foram vistos como “deficientes” ou “inferiores”? Terão sempre sido alvo, deverão sempre ser alvo de discriminação e isolamento? É possível imaginar sua situação de outro modo? Que bom seria se houvesse um mundo onde ser surdo não importasse e no qual todos os surdos pudessem desfrutar uma total satisfação e integração! Um mundo no qual eles nem mesmo fossem vistos como “deficientes” ou “surdos” (SACKS, 1998, p. 44).

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu filho Renan pelo seu carinho e pela sua dedicação ao meu trabalho quando lhe foi solicitado. Meu único!

Ao meu marido Edison pela paciência, incentivo e apoio. Meu grande amor!

A minha mãe pela sua simplicidade e valores de vida.

Aos meus irmãos Sérgio e Marcos por tudo que vivemos juntos.

Agradeço ao meu orientador Professor Carlos Roberto Vianna pela sua sabedoria, confiança e respeito ao meu trabalho. Pela sensibilidade e paixão ao tratar da educação dos surdos. Obrigada!

A todos os meus alunos surdos com quem compartilhei belos e inesquecíveis momentos. Agradeço de modo especial às escolas que me acolheram nestes anos de magistério.

A minha afilhada Fernanda e minha amiga Liliam por fazerem parte da minha história.

As minhas grandes companheiras de trabalho Maria José, Luciane e Rosane pelas conversas, ideais de trabalho e apoio ao longo dos anos.

A minha sogra Berenice (*in memoriam*) pela sua confiança e amor.

A toda equipe da Escola Municipal 1º de Maio, e seus alunos surdos por serem incansáveis em me ajudar na pesquisa, em especial Laumauga, Daniela, Maria Cláudia, Jaqueline e Sandra.

Meu especial agradecimento à TILS Ityara com quem dividi a difícil tarefa da tradução e interpretação.

Ao meu amigo Jefferson que tanto admiro pela grandiosa contribuição ao meu trabalho.

Aos meus professores do PPGE/ECM Carlos Roberto Vianna, Emerson Rolkouski e Marco Aurélio Kalinke, gostaria de agradecer as indicações de leitura e a atenção generosa.

Às professoras do PPGE Verônica Branco, Maria de Fátima Joaquim Minetto e Denise de Camargo agradeço às aulas ministradas.

Agradeço também, à banca presente Professora Clélia Maria Ignatius Nogueira, Professora Flávia Dias e Professora Maria Silvia Bacila Winkeler, a atenção dedicada e as contribuições valiosas.

Às amigas que fiz Anna, Iloine e Viviane sempre amáveis e companheiras. Viva! Como é bom contar com ombros amigos!

A todos os meus colegas do PPGE/ECM destaco o afeto, a solidariedade e a juventude!

Reparto com todos vocês a minha alegria e satisfação deste trabalho concluído! Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o que dizem os profissionais e as crianças surdas da Escola Municipal 1º de Maio, no município de Campo Largo/PR, sobre a Alfabetização Matemática e as suas práticas pedagógicas, tendo em vista a inclusão das crianças surdas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os depoimentos foram obtidos a partir de um conjunto de entrevistas com os profissionais que atuam diretamente com as crianças surdas: diretora, pedagoga, professora do Centro de Atendimento Educacional da Surdez (CAES), professora regente e tradutora e intérprete de Libras e Língua Portuguesa, bem como entrevistas com os alunos que frequentam o centro. Os dados obtidos foram compartilhados com um professor surdo, estabelecendo um diálogo entre a escola e as experiências vividas pelo surdo. Os procedimentos de pesquisa da História Oral contribuíram para os encaminhamentos referentes às narrativas relatadas pelos profissionais e às práticas pedagógicas que envolvem a educação escolar dessas crianças. Os estudos estão voltados para a proposta educacional bilíngue, a qual propõe a exposição das crianças à língua de sinais o mais cedo possível, de modo a favorecer o desenvolvimento dos seus processos cognitivos e de linguagem.

Palavras-chave: Surdez. Estudos Culturais. Educação Bilíngue. Alfabetização Matemática. História Oral.

ABSTRACT

This research aims to investigate what the professionals and the deaf children of the Escola Municipal 1º de Maio, in Campo Largo/PR, say about Mathematical Literacy and its pedagogical practices, having in mind the inclusion of the children in the initial years of elementary school. The testimonies were obtained through a set of interviews with the professionals who work directly with the deaf children: director, educator, teacher of the Centro de Atendimento Educacional da Surdez (CAES), regent teacher, translator and interpreter of Libras and Portuguese, as well as interviews with the students that attend the school. The data obtained was shared with a deaf teacher, establishing dialogue between the school and experiences lived by the teacher. The Oral History research procedures contribute to the development of the narratives told by the professionals and the pedagogical practices that surround the education of these children. The studies are directed at bilingual education, which proposes the exposure of sign language to children as early as possible, as to favor the development of their cognitive and language processes.

Keywords: Deafness. Cultural Studies. Bilingual Education. Mathematical Literacy. Oral History.

SUMÁRIO

	Preâmbulo – Minha história com a Surdez	10
1	INTRODUÇÃO	18
2	ESTUDOS CULTURAIS: CULTURA E CURRÍCULO	21
2.1	Estudos Surdos	28
2.2	“Ser Surdo”: o que dizem os surdos sobre o que viveram e vivem	32
3	DIFERENTES ABORDAGENS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: A DISCUSSÃO PERMANECE	38
3.1	Escola para surdos e escolas inclusivas: como estão esses espaços?	45
3.2	Inclusão educacional: os reflexos no Estado do Paraná	51
4	ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA	60
4.1	Alfabetização Matemática e os alunos surdos	67
5	A ESCOLA MUNICIPAL 1º DE MAIO	80
5.1	Breve histórico do CAES	82
6	PERCURSOS METODOLÓGICOS	87
6.1	Sobre a História Oral	87
6.2	Metodologia da pesquisa: as primeiras intenções	91
6.3	Descrição da metodologia utilizada para a preparação das entrevistas	94
	Sobre as entrevistas com os profissionais da escola	
	Sobre as entrevistas com as crianças surdas	
	Sobre a entrevista com o professor surdo	
7	AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS	112
7.1	Laumauga Gardinele Zanlorenci	112
7.2	Maria Cláudia Ferreira de Lima Lunardon	122
7.3	Daniela Risseto Delfino Liberato	132
7.4	Sandra Mara Damas da Costa	145
7.5	Jaqueline Taborda	153
8	SOBRE AS CRIANÇAS SURDAS E AS NARRATIVAS	163
8.1	Matheus de Oliveira Durante	163
8.2	Isabela Cristina dos Santos do Nascimento	167
8.3	Thayane Letícia Firszt dos Santos	169
9	ENTREVISTA: UMA ANÁLISE COMPARTILHADA	173
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
	REFERÊNCIAS	194
	ANEXOS	202

PREÂMBULO

Minha história com a surdez

Quem tem surdez parte de uma condição narrada como diferenciada em relação a quem tem audição. Com essa afirmação, não quero trazer o ouvinte para ser comparado com o surdo, mas quero trazer o som e o olhar para marcar identidades. [...] Sei que integro a comunidade surda, que sou militante das causas surdas, porém não sou surda e não comungo de elos estabelecidos entre os surdos. Meu limite como ouvinte que pertenço a outros grupos identitários está dado pelos surdos da comunidade de que participo (LOPES, 2006, p. 30).

Posso afirmar que vivi as mais diferentes experiências sociais e educacionais relacionadas às crianças e aos jovens surdos. Pretendo, de forma resumida, recordar e narrar apenas os fatos mais significativos da minha trajetória como pessoa, professora e pedagoga participante na comunidade surda.

Meu primeiro contato com uma criança surda foi logo após sair da universidade no final da década de 1980. A experiência foi muito positiva, pois não havia, naquele momento, compromisso pedagógico com essa criança e sim apenas a curiosidade e a possibilidade de aprender mais sobre a surdez. Fernanda estava com dois anos e era filha de uma professora que trabalhava junto comigo na mesma pré-escola. Logo que nos conhecemos, nos tornamos grandes amigas. Pela pouca idade e imaturidade profissional, eu percebia a Fernanda como uma criança muito esperta e com potencial para aprender e interagir socialmente sem nenhum problema. Não tinha naquele momento a menor dimensão do que Fernanda enfrentava e viria a enfrentar na escola e na sociedade em relação à comunicação.

A professora Liliam, a mãe de Fernanda, logo iniciou estudos e cursos voltados ao ensino de crianças surdas. Os médicos indicaram que fosse feita a matrícula da Fernanda em uma escola especial, para assim iniciar as práticas terapêuticas do ensino da fala e da leitura labial. Naquela época, Liliam, pelos seus estudos e dedicação, tornou-se uma profissional de referência como professora de ritmo para o ensino da fala às crianças surdas. Contudo, sua filha Fernanda não desenvolveu a fala da forma que todos os incentivadores

desejavam. Assim, no ano de 1998, com a abertura de uma escola para surdos com o foco na educação bilíngue, Liliam começou a pensar em uma nova possibilidade para sua filha e ao mesmo tempo avançava seus estudos sobre a língua de sinais.

Hoje, Liliam é tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa em Foz do Iguaçu. Permanecemos com a nossa amizade e, inclusive, fui presenteada com o convite para ser a madrinha de Crisma de Fernanda.

Devido ao meu envolvimento com a superação das dificuldades enfrentadas por Fernanda, senti-me incentivada a cursar uma pós-graduação. Em 1997, matriculei-me na Especialização em Educação Especial, da Universidade Tuiuti, escolhendo a Deficiência Auditiva¹ para aprofundar os estudos. Neste curso tive o meu primeiro contato acadêmico e profissional com a língua de sinais através da professora Lorena (fonoaudióloga), que transmitia seus conhecimentos sobre a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a Surdez permitindo que eu fizesse a relação entre a experiência vivida pela Fernanda e os fundamentos teóricos apresentados na pós-graduação.

Ao término do curso, decidi que deveria ir à busca de uma escola de surdos para trabalhar, mas, para mim, o ensino da fala por meio de práticas clínicas e a liberdade do uso das mãos não estavam claros. Não compreendia muito bem o porquê da impossibilidade de usar as duas formas de comunicação. Assim, fui para a minha primeira entrevista em uma escola especial para deficientes auditivos, com a filosofia de trabalho pedagógico (clínico) oralista. Logo na primeira pergunta sobre o que eu achava do uso da língua de sinais na escola, eu afirmei com toda segurança que era muito importante para a aquisição do conhecimento acadêmico pelas crianças e que eu gostaria de aprender mais, pois só tinha visto durante o curso de pós-graduação, e é claro que, como resultado, não fui chamada para trabalhar nesta escola.

Em seguida, na minha segunda entrevista em uma escola para surdos, o resultado foi positivo. Logo que cheguei à escola, a diretora perguntou sobre a minha experiência e ficou muito satisfeita de saber que eu vinha de um trabalho no ensino regular comum. Naquele ano, 1998, as ações pedagógicas do

¹ Naquela época era comum o uso do termo de deficiente auditivo para cursos e escolas que atendiam alunos surdos. A visão clínica da surdez estava presente nas instituições.

Centro de Reabilitação da Audição e da Fala passaram para a competência da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), que assumiu parcialmente a responsabilidade de administração da estrutura física e funcional. Desse modo, a instituição passou do enfoque assistencialista para o educacional, passando a denominar-se Escola Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior². Tendo como objetivo educacional a proposta bilíngue para surdos, com o uso da língua de sinais e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

Lembro-me que nesse contexto educacional ainda permaneciam práticas clínicas voltadas à reabilitação da fala. As discussões entre os profissionais eram constantes devido às incertezas sobre como deveriam ser conduzidas as práticas pedagógicas a partir do uso da língua de sinais, assunto esse em pauta ainda nos dias de hoje. É nesse contexto que construo grande parte da minha caminhada na educação dos surdos.

Durante todos os anos que estive nessa escola, de 1998 até 2013 (com algumas interrupções), sempre foi colocado em pauta de discussão com a equipe pedagógica, se as crianças deveriam ou não continuar as práticas clínicas de reabilitação para o ensino da fala. Devido à mudança política da SEED/PR na educação, as práticas clínicas foram revistas. Recordo-me da presença do ilustre professor Carlos Skliar, considerado um importante referencial na proposta bilíngue e da comunidade surda, em um encontro com a equipe pedagógica da escola. Neste encontro, em 1999, Skliar esclareceu sobre a relevância da contratação de professores surdos e da fluência da língua de sinais por todos os profissionais, para a implantação da proposta bilíngue na instituição.

Naquele momento mesmo que a escola se considerasse bilíngue, o ensino acontecia na modalidade bimodal³ e os professores faziam uso da comunicação total⁴ para ensinar e interagir com os alunos. Felizmente, podemos dizer hoje que, a escola avançou na formação dos profissionais e também na contratação de professores surdos.

² Atualmente é denominado Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior. Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Ensino Profissional.

³ Modalidade bimodal: Método no qual a fala e os sinais são usados simultaneamente.

⁴ Filosofia educacional que propõe o bimodalismo.

Logo no início do meu trabalho nessa escola, recebi uma turma de segunda série, alunos fluentes em língua de sinais e eu uma mera curiosa, para os alunos, nesse espaço. Procurava observar as atitudes das professoras mais experientes, firmes e com um pouco mais de conhecimento sobre surdez. Logo quis abandonar, pois não me sentia útil, sempre precisava do apoio de um aluno que possuía mais oralidade para me entender e passar as explicações aos demais. Não abandonei por teimosia, mas sei que muitas colegas não continuaram. Para nós, professoras acostumadas a atuar no ensino regular comum, tudo aquilo era muito estranho. Querer ensinar e não conseguir efetivamente um diálogo com as crianças era frustrante.

É engraçado lembrar de um dia quando fui substituir uma professora da 3ª série. Estava preparando as crianças para a saída e nesse mesmo momento, os alunos se organizaram em um círculo fechado e começaram a sinalizar de tal forma que eu não conseguisse visualizar. Quando os chamei para a fila, todos pularam a janela.

Eu tinha dificuldade em estabelecer vínculo com as crianças devido à falta de conhecimento linguístico. Além disso, muitos dos alunos, que frequentavam o antigo Centro de Reabilitação da Audição e da Fala, não possuíam o hábito de permanecer em sala de aula durante um período de quatro horas. As brigas eram constantes entre alunos e professores. Enfim, o incentivo da minha família fez com que eu continuasse neste trabalho. Tenho comigo a grata lembrança de receber o meu “sinal”⁵, pelo meu aluno Elias, e assim passei a pertencer à comunidade surda.

Lembro-me muito bem de quando ensinei meus alunos a fazer a leitura do português utilizando os sinais da língua de sinais, o que chamamos de português sinalizado⁶. Pensava que era possível aos alunos ler e compreender o que estava escrito utilizando duas línguas simultâneas. A partir da descoberta de que eles apenas substituíam as palavras por sinais, pois não compreendiam e nem tinham conhecimento da estrutura da Língua Portuguesa escrita, fui estudar e tentar compreender como acontece o processo de compreensão da

⁵ Quando passamos a fazer parte da comunidade surda recebemos um “sinal”, como se fossemos batizados pelos surdos. É comum o surdo dar o sinal a partir de características físicas ou pela inicial do seu nome.

⁶ Utilizar os sinais da Libras a cada palavra escrita do português, como se fosse uma tradução literal da Libras para a Língua Portuguesa.

leitura e a construção da escrita por estudantes usuários de uma modalidade de língua visual e espacial, muito diferente da língua oral.

Em se tratando da Alfabetização Matemática, tenho dois momentos que me marcaram, um de forma positiva e o outro, infelizmente, de forma negativa.

Na Escola Alcindo Fanaya trabalhava a professora Maria Eunice que conduzia as aulas de Matemática com as crianças surdas com muita sabedoria. Tinha muitas ideias em relação a jogos e brincadeiras com o objetivo de desenvolver os conceitos matemáticos. Utilizava material dourado, ábaco, sucatas diversas, palitos de sorvete entre outros materiais. Era muito comum entrar na sua sala de aula e ver as crianças arrumando a mesa, um prato, um garfo, um copo para cada um. Por que isso? Naquela época, eu não entendia muito bem o que isso tinha a ver com Matemática. Nas situações de jogos as crianças faziam o registro de tudo, não apareciam “continhas de mais ou menos” e sim o registro significativo do momento do jogo. Perguntas como: quem ganhou o jogo? Quem tem mais? Quem tem menos? Quantos no total? E isso tudo em língua de sinais e eram muitas perguntas às crianças. Entretanto, a professora era muito questionada pelos pais e até mesmo por colegas de trabalho, pois os seus registros nada tinham a ver com a concepção “tradicional” da Matemática, ou melhor, registros mecânicos e repetitivos.

Entre 2005 a 2007, atuei como técnica pedagógica na área da Surdez na Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED. Trago aqui uma das experiências negativas que vivenciei neste período em relação à Educação Matemática e a Surdez.

Foi em umas das visitas técnicas que fizemos a uma das escolas de Educação Básica para surdos, em um município do Estado do Paraná. A escola atendia alunos surdos da Educação Infantil ao Ensino Médio e neste espaço encontramos uma classe especial⁷ com surdos de várias idades. Assim que entramos nesta sala, vimos alunos aparentemente “normais”, ou seja, com

⁷ De acordo com a Instrução 03/04 (SEED/SUED, 2004) Classe Especial é uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequados, onde o professor especializado na área da deficiência mental utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados, e quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapas iniciais do Ensino Fundamental (1.^a a 4.^a séries).

fluência na língua de sinais. Considerando a fluência da língua de sinais, não havia justificativa para estarem separados dos outros alunos surdos.

Assim que tive a oportunidade de conversar com os alunos, perguntei a um garoto em qual série estava matriculado e ele logo disse que não estava matriculado em série alguma, pois era “especial”. Isso realmente me deixou muito incomodada. Em seguida, pedi para ver os cadernos dos alunos e observei que estavam repletos de “continhas” descontextualizadas e repetição dos algarismos de 1 a 100, de 100 a 200 e assim por diante. Devido ao meu envolvimento em projetos anteriores a respeito do letramento para alunos surdos, sabia que isto não faria com que os alunos avançassem em sua compreensão sobre a Língua Portuguesa e a Matemática.

No trabalho com a Língua Portuguesa, havia muitas gravuras recortadas com a escrita do vocabulário específico, além de cópias diversas. Assim sendo, os cadernos tinham muitas atividades. Pensei em questionar esses meninos para saber, realmente, o que eles sabiam e como era o seu dia a dia, considerando que não tinham o direito a frequentar a sala de aula comum (a série de acordo com a sua idade) em uma escola para surdos. E assim o fiz, questionei sobre coisas básicas do cotidiano, seu nome, sua idade, seu sinal em Libras e não me surpreendeu que não houvesse problemas para as respostas por parte dos alunos.

Em seguida, fiz a escolha por um adolescente que naquela época estava com 12 anos, e perguntei como ele vinha para escola e voltava para casa. Ele respondeu que usava o ônibus de linha, e eu continuei: “Como você faz para saber qual é o nome do ônibus?”, e ele simplesmente digitalizou o nome do bairro onde morava (infelizmente não me recordo o nome do lugar). Também questionei o que fazia nos finais de semana e ele respondeu que frequentava o shopping, situação muito comum para um pré-adolescente. Não satisfeita perguntei o que fazia no shopping e ele respondeu que gostava muito de comer no McDonald's. E aí sim a minha maior dúvida, como fazia para pedir o que gostava de comer. Ele falou que era muito simples, escolhia o que queria e pedia pelos números disponíveis no painel, se a pessoa não entendesse ele escrevia.

E agora? Quem é o sujeito letrado? Quem faz uso social da leitura e da escrita?

As palavras e as imagens provocam de imediato o desejo de saber o que está escrito e isso se realiza em uma aprendizagem contínua. Para Tfouni (1995) o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 1995, p. 10)⁸. Para a autora o processo de alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em processo de mudança constante.

A escola precisa deixar de pensar que é ela a única responsável pela aprendizagem de uma criança ou jovem, e que isolar os alunos em classes especiais de nada contribui para a aquisição da linguagem, principalmente alunos que vêm à escola para a socialização com seus pares surdos e adquirir de forma espontânea a sua língua, no caso dos surdos, a língua de sinais, bem como buscar informações e conhecimento de mundo neste espaço escolar. A escola não deveria esquecer que ela cumpre o papel de promover possibilidades de aquisição linguística a esses alunos.

Durante estes anos que tenho estudado sobre as estratégias de ensino aos alunos surdos, pude perceber que os estudos sobre a aquisição da segunda língua, a Língua Portuguesa, estão avançando tanto na escola de surdos quanto na escola inclusiva. Entretanto, quando tratamos da Educação Matemática precisamos avançar, criar novas estratégias de ensino e metodologias específicas que favoreçam aos alunos surdos.

Logo que a criança entra na escola a aquisição da sua primeira língua se faz necessária e a escola deve promover práticas de interação para tal. A Libras como língua de interação e instrução merece o seu espaço no contexto escolar, dando assim possibilidades para o aluno seguir em frente no seu direito em aprender.

Finalizo com o depoimento de uma aluna surda durante a realização do curso de Português como segunda língua para surdos em uma universidade privada em Curitiba, no ano de 2011, sobre como foi aprender português na escola comum e na escola especial para surdos.

Não aprendi muito bem, só bem pouquinho, tinha dificuldade de ter coragem de escrever o português. Nas duas escolas,

⁸ TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

ensino regular e escola especial para surdos, que eu frequentava copiando os textos no caderno para escrever bem e entender as palavras desde a infância até o ensino fundamental, copiava bastante... E copiava de repente... Isso era muito chato que a professora exigia. Ela me dava a tarefa da redação, escrevia mal, sempre corrigia os meus erros e nem me ensinava o porque. Na verdade, não conhecia muitas palavras e só sabia escrever por isso copiava várias vezes. No meio do ensino médio, interessei a conhecer as palavras significadas e aprendi bem. E depois do término do ensino, aprendi muito com meu noivo para escrever bem (J., 2011)⁹.

Diante do exposto, a aluna deixa clara a importância de envolver os alunos em práticas sociais no cotidiano escolar, ou seja, em eventos de letramento.

Apresento aqui o meu trabalho com a colaboração das vozes que participam e testemunham de forma direta a educação dos surdos, em meio a todas as discussões em relação às questões linguísticas que envolvem a sua aquisição de forma natural ou de forma imposta pelos educadores e além dos debates sobre as formas de ensinar, ou melhor, as estratégias que diferenciam as crianças surdas das ouvintes.

⁹ A grafia da aluna foi preservada.

INTRODUÇÃO

“Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência começa a operar.[...] Os sujeitos não “adquirem” a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1995, p. 108).

Diante do que foi mencionado, a pesquisa tem origem a partir da motivação que envolve a minha prática pedagógica e as observações vivenciadas no decorrer de minha trajetória profissional. Assim, esta pesquisa tem por objetivo principal investigar por meio de fontes orais o que dizem os profissionais que atuam com as crianças surdas, bem como o que dizem as crianças surdas matriculadas nos anos iniciais sobre a Alfabetização Matemática e suas práticas pedagógicas no contexto da inclusão, na Escola Municipal 1º de Maio, Educação Infantil e Ensino Fundamental, no município de Campo Largo/PR.

A pesquisa contou com o apoio e a participação de cinco profissionais dessa escola, diretora, professora e pedagoga do CAES¹⁰, tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILS)¹¹ e professora regente na escola regular comum; além de três crianças surdas que contam suas experiências pedagógicas sobre a surdez e Matemática, tendo como metodologia a História Oral, para qual se apresenta um capítulo para discorrer sobre as especificidades desta metodologia, para a realização da pesquisa. Como entrevista final, destaco a participação do professor surdo, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no sentido de compartilhar suas experiências como aluno e educador.

Essa dissertação é composta de nove capítulos, sendo esta introdução considerada o primeiro capítulo. No capítulo 2, discuto os Estudos Culturais como um campo de pesquisa interdisciplinar para se referir a todos os aspectos da cultura. Em seguida são apresentadas algumas contribuições nos Estudos Surdos com pesquisas realizadas por pessoas surdas, com o objetivo de

¹⁰ Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez

¹¹ O Decreto Federal 5626/05 trata sobre a formação do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

mostrar o olhar do sujeito surdo sobre as suas histórias narradas em seus livros, teses e dissertações publicadas recentemente. A surdez assim, na visão dos próprios surdos.

Autores surdos estão presentes no decorrer do trabalho, contribuindo de forma indireta para a escrita da pesquisa de uma pessoa não-surda, neste caso, a pesquisadora. Ouvi-los é fundamental como contribuição teórica e como experiência enriquecedora de suas trajetórias de vida.

O capítulo 3 adentra sobre os espaços escolares observando a trajetória escolar dos alunos surdos. Pretende promover uma reflexão sobre os contextos existentes e quais são as críticas apontadas pelos pesquisadores sobre estes contextos. Apresenta, também, a necessidade de se identificar a legislação atual que regulamenta a inclusão das crianças surdas e a proposta educacional bilíngue.

No capítulo 4 a Alfabetização Matemática é trazida na perspectiva da resolução de problemas e da importância da língua materna neste processo de construção, sendo assim, a Alfabetização Matemática vista na perspectiva do letramento. Estão presentes, também, as pesquisas que contribuem para a Alfabetização Matemática e surdez.

No capítulo 5 constam dados sobre a escola e a sua proposta pedagógica, bem como um breve histórico sobre o apoio pedagógico na área da surdez.

Seguem-se então, no Capítulo 6 os percursos metodológicos, desde o primeiro contato com a escola até as entrevistas, tendo como princípio alguns procedimentos da História Oral praticada pelo GHODEM (Grupo de História Oral e Educação Matemática). Detalha-se os tratamentos dados aos depoimentos orais e sinalizados até momento da textualização.

Nos Capítulos 7 e 8 estão as narrativas das professoras, e em seguida aparecem as narrativas das crianças.

A pesquisa também apresenta a entrevista do professor surdo Jefferson no Capítulo 9, a partir do seu olhar sob os depoentes e as crianças, nesse capítulo relato a organização da entrevista. O docente conta as suas observações e considerações a respeito das narrativas das professoras e das entrevistas das crianças. Ele contribui de forma significativa para as futuras políticas públicas voltadas a educação de surdos.

Ao final apresento algumas considerações que nos remetem a reflexões acerca da articulação entre as narrativas das professoras, das entrevistas com as crianças e o depoimento do professor surdo.

2. ESTUDOS CULTURAIS: CULTURA E CURRÍCULO

Tomo como ponto de partida as discussões sobre cultura e educação na perspectiva pós-estruturalista¹² (SILVA, 2014) pelo fato da pesquisa acontecer em uma instituição escolar e aliado a isso, o fato da comunidade surda¹³ estar envolvida de forma intensa nos debates em torno da sua identidade e diferença no mundo social e educacional.

Não tenho a pretensão, neste capítulo, de discutir as concepções de currículo, mas sim trazer autores que colaboram nesta perspectiva, problematizando discussão sobre a surdez. Permitindo que se amplie a compreensão das especificidades que envolvem a educação dos surdos a qual buscam e têm direito.

A teoria cultural e social pós-estruturalista pretende descrever os diversos territórios da identidade para explicar os processos que buscam fixá-la e os que a impedem. Nesse sentido, tem sido o foco das discussões, as identidades nacionais, as identidades de gênero, as identidades sexuais, as identidades raciais e étnicas (SILVA, 2014, p. 84).

A teoria e investigação do campo dos Estudos Culturais tem sua origem em 1964, na Inglaterra, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, tendo como foco a compreensão da cultura dominante na crítica literária britânica. Na visão da burguesia britânica a cultura era privilégio de um grupo restrito de pessoas (SILVA, 2002, p. 131).

¹² De acordo com Silva (2001, p. 12) o currículo na escola tem sido concebido:

- a) Na visão tradicional: o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e informações, selecionados do estoque mais amplo da sociedade a serem transmitidos às crianças e jovens na escola. Tendo assim, uma visão conservadora da cultura.
- b) Na visão tecnicista: a visão é similar à tradicional, mas enfatiza as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da sociedade.
- c) Na visão crítica: de orientação neomarxista, baseado numa análise de escola e da educação como instituições voltadas para a produção das estruturas de classe da sociedade capitalista. O currículo reflete e reproduz essa estrutura.
- d) Na visão pós-estruturalista: retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação.

¹³ Strobel (2008a) entende que a comunidade surda não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes-membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns. Para a autora o termo “povo surdo” refere-se aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem e pela experiência visual, independente da evolução linguística da língua de sinais e da cultura surda (*ibid*, p. 31).

Nos Estudos Culturais o conceito de cultura deixa o domínio das tradições literárias e elitistas e passa a ser visto como culturas, como por exemplo, a cultura de massa, a cultura indígena, a cultura surda, a cultura juvenil e assim por diante, contemplando a forma de diversificação cultural presente na sociedade.

Na visão tradicional, as relações entre currículo e cultura estão assentadas numa concepção estática e essencializada de cultura, de modo que “[...] a cultura “é”, a cultura não é feita, não se transforma” (SILVA, 2001, p. 13). Nesse sentido, o currículo é apenas o reflexo, a reprodução do conhecimento existente, sendo um reflexo da realidade. As concepções estáticas do currículo e essencialistas de cultura desconsideram as relações de poder, “elas deixam de considerar que a cultura e o conhecimento são produzidos como relações sociais, que *são*, na verdade, relações sociais” (SILVA, 2001, p. 15). A cultura nessa perspectiva só pode ser dada, transmitida e recebida.

Nos Estudos Culturais o ponto de partida é a atenção sobre as estruturas sociais de poder e o contexto histórico enquanto fatores essenciais para a compreensão da realidade e também o deslocamento do sentido de cultura de uma forma elitista para o sentido de cultura aliado às práticas cotidianas (ESCOSTEGUY, 2010, p. 143). Para esta autora os Estudos Culturais devem ser vistos do ponto de vista político e teórico, sendo assim um campo de estudo que vai além das disciplinas, mas uma área que as diferentes disciplinas interagem, visando os aspectos culturais da sociedade.

Silva (2002) define os Estudos Culturais como campo de luta em torno da significação, desse modo a cultura “[...] é um campo de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2002, p. 134).

Schulman (2010) também conceitua os Estudos Culturais como uma forma de investigação dos significados da experiência humana, na medida em que se efetivam na linguagem e em outras práticas vivenciadas, bem como examinam de forma sistemática as práticas institucionais, a estrutura da sociedade e os movimentos políticos contemporâneos.

Os Estudos Culturais para Dorziat, Lima e Araújo (2007) são resultantes de uma movimentação teórica e política que se articulou contra as concepções

elitistas e hierárquicas de cultura. Os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes.

Para tanto, faz-se necessário conceituar os termos *identidade* e *diferença* na perspectiva dos Estudos Culturais, por abrangerem e teorizarem os movimentos sociais atuantes no país, sendo um deles o Movimento Surdo, que trata, além de interesses sociais, dos interesses que envolvem a educação dos surdos no Brasil. Os conceitos de *identidade* e *diferença* foram respaldados por Silva (2014); Hall (2014) e Woodward (2014).

Identidade e diferença estão em estreita relação de dependência quando afirmamos que o que somos e o que não somos, para Silva (2014) quando digo que “sou brasileiro” parece que faço referência a uma identidade que se esgota em si mesmo, contudo há outras nacionalidades que existem no mundo, e assim as nego.

Silva (2014) afirma que a identidade depende da diferença e a diferença depende da identidade, assim ambas são inseparáveis e resultado das nossas relações culturais e sociais, sendo assim são criações sociais e culturais, presentes nas ações discursivas. A identidade é um significado cultural e socialmente atribuído.

Para que possamos entender os conceitos de *identidade* e *diferença* precisamos entender em que sistemas de significação estão inseridas. Isto quer dizer que a identidade e a diferença não podem ser compreendidas como seres da natureza, mas como de uma cultura e dos sistemas simbólicos que as compõe (SILVA, 2014, p. 78).

Essa mesma ideia aparece no conceito de representação. Para a teoria cultural contemporânea, a “identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação” (SILVA, 2014, p. 89).

Para este autor a representação é concebida na dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como marca material, além disso, o conceito de representação incorpora as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem e ligados a relações de poder. Dessa forma, quem tem poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade (SILVA, 2014, p. 90-91).

Assim, a relação entre identidade e diferença é uma relação social, que está sujeita a relações de poder, não sendo definidas e sim impostas. No

momento que questionamos a identidade e a diferença como relações de poder, problematizamos a forma como elas se organizam no mundo social.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única (SILVA, 2014, p. 83).

Para Silva (2014) diferença e identidade são cultural e socialmente produzidas e como tal devem ser questionadas e problematizadas. Portanto, tratar a identidade e a diferença como processos de produção social que envolvem relações de poder, permite compreender que a identidade está ligada às estruturas discursivas e narrativas.

[...] Essas vidas, por que não ir escutá-las lá onde, por elas próprias, elas falam? Mas, em primeiro lugar, do que elas foram em sua violência ou em sua desgraça singular, nos restaria qualquer coisa se elas não tivessem, em um dado momento, cruzado com o poder e provocado suas forças? Afinal, não é um dos traços fundamentais de nossa sociedade o fato de que nela o destino tome a força da relação com o poder, da luta com ou contra ele? O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas. As falas breves e estridentes que vão e vêm entre o poder e as existências as mais essenciais, sem dúvida, são para estas o único monumento que jamais lhes foi concedido; é o que lhes dá, para atravessar o tempo, o pouco de ruído, o breve clarão que as traz até nós (FOUCAULT, 2003, p. 207).

A construção da identidade é tanto simbólica quanto social, de modo que a luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais (WOODWARD, 2014, p. 10). A redescoberta do passado é parte da construção da identidade, que ao que parece o povo surdo¹⁴ está neste processo de rever o que aconteceu no seu passado, através de suas

¹⁴ Strobel (2008a, p. 31) explica que a comunidade surda de fato não é apenas de sujeitos surdos, há também pessoas ouvintes, membros da família, intérpretes, professores, amigos que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização. Povo surdo refere-se aos sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística (*ibid*, p. 31).

narrativas, para que assim possam (re) construir uma nova identidade a partir dos seus desejos.

Para essa autora “o corpo é um dos locais envolvidos para estabelecer as fronteiras, que definem quem somos nós, servindo de fundamento para a identidade” (WOODWARD, 2014, p. 15). Os movimentos étnicos ou religiosos frequentemente reivindicam uma cultura ou uma história comum como fundamento da sua identidade. A autora utiliza o exemplo dos sérvios, os bósnios e os croatas dizendo que estes grupos tentam reafirmar suas identidades, supostamente perdidas, buscando-as no passado e ao fazê-lo eles estão produzindo novas identidades (WOODWARD, 2014, p. 11).

Levando em consideração a pedagogia como diferença, o multiculturalismo não pode ser abordado simplesmente como respeito à diversidade cultural, sendo tratado apenas como temas transversais do currículo. Nessa perspectiva não há questionamento às relações de poder implícitas no mundo social.

Silva (2014) afirma que em um mundo social, heterogêneo o encontro com o outro será sempre um problema, e isto passa a ser uma questão pedagógica e curricular. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente, o outro é o surdo.

Hall (2014) argumenta que as identidades têm a ver com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não do que somos, mas sim do que nos tornamos. Como as pessoas têm nos representado e essa forma de representação afeta a nossa forma de como nos representamos. Assim, para este autor as identidades são construídas dentro dos discursos e não fora deles, por meio da relação com o outro.

Em se tratando da surdez, Perlin (2005) argumenta que o ouvintismo¹⁵ é a forma mais presente do poder dos ouvintes sobre os surdos quando se referem aos surdos como portador de anomalias e se reportam à exibição da experiência auditiva como superior frente ao surdo. Dessa forma, a palavra

¹⁵ Segundo Skliar (2005) o ouvintismo caracteriza-se como as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos e o oralismo é a forma institucionalizada do ouvintismo, “a partir do qual o surdo está obrigado olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” SKLIAR (2005, p. 15).

ouvintismo designa o surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização. Estes discursos aparecem presentes na mídia, nas terapias clínicas e também em algumas instituições escolares.

Foucault (2002) afirma que na época clássica houve uma grande atenção ao corpo, “ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, que responde, se torna hábil [...]” (FOUCAULT, 2002, p. 117).

Para este filósofo é dócil o corpo que pode ser submetido e que pode ser utilizado, impondo também limitações, proibições e obrigações. A história da educação dos surdos retrata a constante vigilância ao corpo pelo enfoque clínico e reabilitador.

A vigilância das instituições sobre os sujeitos e seus corpos dificultava a articulação dos surdos em grupos surdos, bem como impedia que as eventuais manifestações indesejáveis do corpo se dessem fora do olhar atento das instituições autorizadas a educá-los (LOPES, 2007, p. 49).

Diante do exposto, trazer para a escola a identidade e a diferença como questões políticas e como elas são produzidas, vem como a possibilidade de questionar e ir além de discursos benevolentes a favor da diversidade cultural. Faz-se necessário, incorporar na escola uma nova visão sobre o currículo dando espaço para que os alunos realizem suas próprias elaborações, de modo que exerçam a sua capacidade de serem agentes de sua formação.

Dorziat, Lima e Araújo (2007) reafirmam que não é a tolerância das formas de comunicação que vai resolver as dificuldades do ensino que envolvem as pessoas surdas, mas as formas como os envolvidos nesse processo educacional concebem a linguagem e a importância das duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, como fatores culturais, nas interações dialógicas e nas práticas de sala de aula. Nesse sentido, Silva (2014) esclarece que a escola precisa ir além da tolerância e do respeito às diferenças na escola.

Nas teorias contemporâneas do currículo¹⁶, os Estudos Culturais buscam contextualizar as necessidades do trabalho curricular considerando o

¹⁶ O conhecimento e o currículo são campos culturais. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural: a instituição do currículo é uma invenção social como qualquer outra; e o conteúdo do currículo é uma construção social, para tanto o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder (SILVA, 2002, p. 135).

processo de exclusão dos grupos sociais pertencentes a etnias historicamente dominadas e silenciadas em suas culturas. Logo, currículo e ensino devem considerar a ideia de inclusão social e cultural.

Nos Estudos Culturais não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo, toda forma de conhecimento é vista como um objeto cultural (SILVA, 2002, p. 136).

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: o currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2002, p. 150).

Nessa ótica, a teorização curricular diminui as fronteiras entre o conhecimento acadêmico, o conhecimento cotidiano e a cultura de massa.

Giroux (1986) refere-se à possibilidade de reescrever a diferença por meio do processo de transposição dos limites culturais que oferecem narrativas, as linguagens e as experiências, buscando repensar as relações de poder e normalização entre si e com os outros. A partir dessa análise, resalto a importância da participação efetiva dos surdos no processo de transformação e reconstrução pedagógica.

Tendo em vista a concepção de surdez enquanto diferença linguística e as mudanças do mundo atual, a escola cada vez mais precisa refletir sobre suas práticas e processos educacionais que envolvem a organização curricular, levando em conta as diversidades culturais, interesses e necessidades dos sujeitos que a frequentam. Faz-se necessário discutir o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade (SILVA, 2002, p. 135).

Os surdos enquanto grupo cultural diferenciado em suas visões questionam a forma como são vistos pelas pessoas não-surdas e partem para a luta para serem reconhecidos e vistos como minoria linguística e usuários de uma outra língua. Sacks (1998) esclarece que mesmo que jamais seja esquecida a condição médica dos surdos, a condição “étnica” é percebida na visão de um povo, com uma língua distinta, com sensibilidade e cultura própria. Sá (2006) corrobora com essa ideia quando diz que a etnia é definida através de duas dimensões principais: raça e língua, a última é uma importante categoria que os define como grupo étnico.

Lopes (2006, p. 38) esclarece que no campo teórico dos Estudos Surdos, no caso da educação, a escola precisa trabalhar com a diferença surda e desenvolver um currículo surdo¹⁷. Atender a este grupo de alunos com as suas experiências, fazendo-os pensar o mundo, as relações e as verdades. “Das experiências, saem as diferentes subjetividades os diferentes sujeitos da educação” (LOPES, 2006, p. 40).

2.1 Estudos Surdos

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território em investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 2005, p. 29).

Os Estudos Surdos se constituem em um espaço para problematizar os discursos hegemônicos sobre a surdez impostos pelas representações dominantes, quando os colocam em territórios da deficiência e da anormalidade. Sá (2006) enfatiza que os Estudos Surdos surgiram nos Movimentos Surdos¹⁸ organizados e influenciados pela perspectiva teórica dos Estudos Culturais. Dessa forma, os Estudos Surdos podem ser considerados como uma das ramificações dos Estudos Culturais, pelo fato da ênfase nas questões culturais, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes.

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político (SKLIAR, 2005, p. 5).

¹⁷ No livro “A surdez: um olhar sobre as diferenças”, no capítulo 9 (p. 162-166) a autora Lunardi apresenta de forma crítica o termo currículo “ouvintizado”, para ela há uma socialização forçada de cultura particular dos ouvintes baseada na exclusão dos valores e práticas culturais do grupo dos surdos presentes na escola e no currículo.

¹⁸ Sacks (1998) explica que algumas pessoas da comunidade surda indicam que a surdez auditiva (perda auditiva) é escrita com “s” minúsculo, diferenciando-se da Surdez com “S” maiúsculo que trata de um grupo linguístico e cultural.

Os Estudos Surdos (*Deaf Studies*) foram mencionados pela primeira vez em 1971 e avançaram no Laboratório de Pesquisas Linguísticas na Universidade Gallaudet (EUA) por William Stokoe com a publicação da revista acadêmica *Sign Languages Studies*. A Universidade Gallaudet, a única do mundo apenas para estudantes surdos, tem desde 1994 um departamento de Estudos Surdos considerado um espaço de luta aos ativistas (BAUMAN, 2002, p. 7).

Antes mesmo da formação do departamento, um dos marcos importantes na universidade foi o movimento contra a presidência de um ouvinte¹⁹, em 1988, o qual estudantes, funcionários e membros da comunidade fecharam a universidade, pedindo para reivindicar um presidente surdo (BAUMAN, 2002, p. 8-15).

Os Estudos Surdos, nos Estados Unidos, cresceram durante as duas últimas décadas no contexto acadêmico com diversas publicações de textos sobre aspectos multidisciplinares do mundo surdo, como: cultura surda, História surda, surdos no holocausto, coletâneas de escritores surdos, Filosofia das línguas de sinais e Literatura em língua de sinais (BAUMAN, 2002, p. 8)²⁰ Este autor também evidencia as contradições do atual momento.

Embora haja um interesse das pessoas ouvintes em aprender a língua de sinais²¹ por querer conhecer o “mundo” surdo, as pessoas surdas são desencorajadas a usar a língua de sinais. Essa contradição - que a língua de sinais é boa para as pessoas ouvintes e ruim para as pessoas surdas – significa que as perspectivas das pessoas surdas não são valorizadas. Muitos

¹⁹ Oliver Sacks relata em seu livro “Vendo Vozes”, no capítulo 3, sobre a greve na Universidade Gallaudet, em 1988. Placas estavam no campus: “Surdos em greve pelos surdos” “estudantes exigem reitor surdo”.

²⁰ No livro “Open your Yes: Deaf Studies Talking” o capítulo “Upon the formation of a Visual Variety of Human Race” (2002, p. 90-91), de Benjamin Bahan apresenta a comparação entre a porta e a janela. Para os surdos, as portas impedem o processo de comunicação, para os ouvintes existe ainda esta possibilidade. Por outro lado, a janela silencia as pessoas que ouvem e para as pessoas que sinalizam permitem a comunicação. Na página 93 está a arte visual de Harry R. Williams cujo o título é “Coffin Door” a qual retrata uma porta no formato de um caixão impedindo ver a paisagem do oceano.

²¹ De acordo com Bauman (2002), a American Sign Language (ASL) é a quinta língua mais ensinada nas faculdades e universidades americanas e a segunda língua mais ensinada nos *community colleges*. A ASL foi oferecida pela primeira vez em 187 universidades entre os anos de 1998 a 2002.

programas focam na educação de surdos e não dão a devida atenção aos aspectos sociais e culturais desse grupo²² (BAUMAN, 2002, p. 8-9).

Segundo Lopes (2007), a expressão Estudos Surdos surgiu no Brasil a partir da tradução do inglês *Deaf Studies*. As pesquisas surgiram a partir de lideranças de surdos (AGRELLO (2010); CASTRO (2012); STROBEL (2008a), VILHALVA (2009)) com estudos que envolvem a gramática da língua de sinais²³, a problematização da escrita dos sinais, a pedagogia visual, o letramento visual, o humor surdo, a arte surda, a literatura surda e assim por diante.

Em consonância com os estudos americanos, no Brasil há também um interesse maior do povo surdo e da comunidade surda no investimento de estudos que vão além do ensino do português escrito para os surdos, discussões estas que, normalmente, permeiam a educação dos surdos, e sim no resgate histórico, na construção de novos espaços e materiais para eles. Desse modo, os avanços dos estudos históricos e culturais estão postos a partir de suas experiências.

Nas pesquisas apresentadas, principalmente na área da educação, as identidades, os projetos educacionais, a história surda, as comunidades surdas existentes são vistas e compreendidas a partir da diferença e também pelo seu espaço de luta no sentido do seu reconhecimento político. Lopes (2006) explica que ao afirmar que a surdez é uma diferença primordial, ela passa a ser a “marca que define, distingue e gera uma das bases para que a identidade surda seja marcada” (LOPES, 2006, p. 29).

No contexto de luta pelo seu espaço político, os Estudos Surdos se apresentam contra a visão do sujeito surdo como deficiente e contra a visão da surdez enquanto a falta de audição. Eles querem o seu reconhecimento cultural

²² O autor usa como analogia as áreas de estudos sobre afrodescendentes e sobre mulheres, que não estudam apenas formas de ensinar estes grupos, mas também criticam normas culturais que os marginalizam e celebram os aspectos únicos das suas formas de ser.

²³ Cabe destacar que no Brasil os estudos linguísticos sobre a língua de sinais iniciaram na década de 80 com a importante contribuição de Lucinda Ferreira Brito (1984, 1993) com o livro “Por uma gramática de Língua de Sinais”; e das autoras Karnopp e Quadros com o livro “Língua de Sinais: Estudos linguísticos” (2004). Com o acontecimento da Lei de Libras (Lei Federal 10.436/2002) e a sua regulamentação em 2005 (Decreto Federal 5626/2005) as pesquisas sobre a Libras no Brasil tornam-se fundamentais no meio acadêmico. A partir dessa legislação, surge a criação do Curso de Letras Libras, na Universidade Federal de Santa Catarina.

e linguístico, tendo o seu reconhecimento pela sua identidade de grupo e não pela sua característica biológica. Tendo em vista este campo de estudo, Fernandes e Moreira (2014, p. 55) propõem duas vertentes de ação a partir das teorizações no campo dos Estudos Culturais sobre as diferenças:

Uma delas, engendrada por mobilização de surdos, pais e profissionais que se originam no sul do país e espocam por outros estados, reivindicava a inversão a narrativa social dominante que essencializava os surdos como indivíduos “deficientes auditivos” para o reconhecimento de sua condição coletiva de “minorias linguísticas”, defendendo o direito ao acesso e uso da língua de sinais brasileira como língua materna, na família, na escola e no trabalho;

A outra vertente inaugurava um campo discursivo acadêmico que representasse pela linguagem as mudanças nas concepções e práticas em ação. A criação e localização dos Estudos Surdos no contexto dos Estudos Multiculturais propõe a ruptura da discussão da surdez no contexto historicamente obrigatório da educação da Educação Especial, das deficiências e das patologias de linguagem (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 55)

O grupo de surdos tem investido em debates e em publicações acadêmicas (STROBEL, 2008a; PERLIN, 2005; NASCIMENTO; COSTA, 2014) argumentando ser uma comunidade cultural à parte. Para eles, o ser “diferente” é o normal, nesse sentido resgatam os artefatos da sua cultura a partir das suas histórias. Por anos esse grupo esteve sepultado nas suas decisões. Permaneceram sujeitos às escolhas e determinações dos ouvintes. Atualmente, são esses surdos que despertam ao mundo ouvinte a curiosidade da sua língua e conseqüentemente do seu modo de ser.

Ao longo de suas vidas os surdos desenvolveram estratégias visuais e gestuais para apreensão, expressão e compreensão do mundo, constituindo o que denominamos com a Cultura Surda, possuidores de uma cultura diferenciada e visual. A partir dela, se organizam e lutam por seus próprios direitos que se configuram nos Movimentos Surdos.

De acordo com Strobel (2008a), o ser humano em contato com seu espaço cultural, reage, cresce e desenvolve sua identidade. A cultura não vem pronta, está sempre se modificando e se atualizando. Dessa maneira, a cultura não é resultado de um indivíduo e sim do coletivo, as produções culturais coletivas surgem a partir das gerações passadas.

Os Estudos Culturais concebem a cultura como o campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação (SILVA, 2002, p. 133).

Portanto, os surdos passam a ser vistos como grupo cultural tendo assim no contexto educacional, um currículo que contemple a diferença linguística como o centro da sua organização, respondendo também às demandas culturais, históricas e políticas dessa comunidade. A cultura como representação da diferença, segundo Perlin (2004) é uma das “ferramentas de mudança, de percepção de forma nova, não mais de homogeneidade, mas de vida social, constitutiva de jeitos de ser, fazer, de compreender, de explicar” (*ibid*, p. 75).

2.2 “Ser” Surdo: o que dizem os surdos sobre o que viveram e vivem

Os pais surdos de filhos surdos ensinam, brincam, conhecem a língua de sinais de saída, antes mesmo de gerarem suas crianças. Quando descobrem que seu filho é surdo, não se desesperam, não se sentem culpados ou impotentes; o que ocorre é que se sentem muito felizes. Eu também fiquei muito feliz quando soube que o Gianluca era surdo. Sabia que ele sentiria mais felicidade sendo parte de uma família onde os pais eram surdos como ele (AGRELLO, 2010, p. 20)

Nesta seção apresentam-se algumas reflexões sobre o olhar do surdo sobre o “Ser Surdo” explícito nas dissertações e teses publicadas por autores surdos, bem como suas contribuições para os Estudos Surdos no sentido de conhecer diferentes espaços nos quais os surdos estão presentes e os movimentos de resistência às práticas ouvintistas. É relevante trazer as experiências de quem viveu e vive o universo surdo. Dessa forma, podemos entrar e conhecer mais adequadamente a força política das narrativas surdas.

Castro (2012) apresenta como objetivo de sua pesquisa contribuir para a melhoria da educação dos surdos propondo assim, novas metodologias direcionadas à pedagogia para o ensino dos alunos surdos. Desde 1991 Nelson Pimenta, como é conhecido na comunidade surda, publica narrativas traduzidas da Língua Portuguesa para a Libras, bem como jogos educativos e

livros²⁴ os quais são utilizados nas escolas e nos apoios pedagógicos, no sentido de contribuir para a aquisição da língua de sinais o mais cedo possível pelas crianças e também favorecer no enriquecimento curricular da escola.

A legislação que contempla a proposta educacional bilíngue, no artigo 2º do Decreto Federal 5626/2005, que regulamenta a Lei Federal 4.036/2002, considera a pessoa surda “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.”. De fato, o amparo legal está posto no Brasil sobre o reconhecimento da Libras, porém há ainda um longo caminho a percorrer para um envolvimento maior entre a cultura surda e a sociedade. Castro (2012) esclarece em seu texto o distanciamento entre o que é legal e o que é real em se tratando da língua de sinais.

[...] a LIBRAS ainda é tida como uma língua de segunda categoria, incapaz de dar conta de uma produção científica, pois este imaginário é constituído a partir da concepção hegemônica da Língua Portuguesa, uma língua de prestígio que tem base legal que a coloca como a única forma aceita [...] (CASTRO, 2012, p. 27).

Os movimentos surdos brasileiros se fortaleceram a partir da década de 1990 e atualmente estão organizados pelo país de forma a promover as discussões sobre a educação bilíngue e a teorização sobre a cultura surda. Estes movimentos são liderados pelos surdos que pedem o direito à criança surda à educação bilíngue que querem ser reconhecidos pela sua diferença linguística e não mais pela deficiência de não ouvir e não falar. As experiências do aprender, do fazer, do conhecer acontecem pelas experiências da visão e não pela audição. Neste sentido, a língua de sinais se constitui na primeira possibilidade de interação com o mundo.

Bauman (2002) diz que a língua se comporta como uma água corrente, se lhe é bloqueada o caminho, procura-se outro para percorrer. A surdez como experiência visual se explica no uso da língua de sinais, como também, nas significações, representações e nas produções da comunidade surda, nas áreas intelectual, estética, artística e cognitiva.

²⁴ Disponível em: <<http://www.lsbvideo.com.br>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

A figura 1 mostra uma atividade realizada pelos alunos surdos dos anos iniciais do CAES, motivados pela professora para desenhar com o uso das suas mãos, no sentido de mostrar a cultura surda por meio das artes visuais. Strobel (2008b) esclarece que no artefato cultural das artes visuais, os surdos fazem muitas criações artísticas que sintetizam suas emoções, suas histórias, suas subjetividades e a sua cultura.

Figura 1: Atividade de Arte realizada pelas crianças surdas do CAES²⁵



FONTE: A Autora (2014)

Strobel (2008b) compõe em sua tese as narrativas surdas através de entrevistas sobre as passagens dos sujeitos surdos nas instituições de ensino e como resistiram às práticas ouvintistas. Para ela, nos Estudos Surdos o historicismo é definido na história dos surdos na concepção ouvintista, muitos surdos sofreram calados práticas impostas cuja oralidade era o principal objetivo e não havia valor na formação intelectual, visto que eram considerados deficientes.

Estas grandes narrativas celebram a ousadia e a coragem, pois demonstra a luta do povo surdo em fazer o nosso mundo cada vez melhor, indo atrás de movimentos de resistências contra o poder ouvintista recorrendo pelas suas autênticas identidades culturais e lingüísticas (STROBEL, 2008b, p. 113).

Agrello (2010) estabelece em sua dissertação um paralelo entre a sua história de vida pessoal e a história dos surdos. Apresenta as suas lutas através da crítica às práticas oralistas e ao aparato tecnológico, chamado por ela de “tecnologia biônica” (uso de próteses e o implante coclear²⁶). Através de

²⁵ As ilustrações presentes neste trabalho não têm o objetivo de constituir fontes históricas. São apresentadas como mera ilustração para a pesquisa.

²⁶ O implante coclear é um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex

terapias intensas de fala e de leitura labial, a autora lembra que repetia as palavras como “papagaio”, para ela uma língua não se aprende por imitação e sim, no contexto social vivido. Conta a sua experiência como mãe de um filho ouvinte e de um surdo e, da decisão de não buscar as práticas oralistas para o seu filho surdo.

A Educação dos surdos sempre foi formada, pensada e imposta por fonoaudiólogos, pedagogos ou médicos, negando assim aos surdos o Direito de “SER”, o surdo sempre viveu o Direito do outro, direito de impor a ele uma educação impregnada de transformismos que negavam a “VIDA” ao “SER” surdo (AGRELLO, 2010, p. 102).

Neste contexto de discussão, Vilhalva (2009) direcionou a sua pesquisa em conhecer as diferentes línguas de sinais do Brasil, que são pertencentes a diferentes comunidades, assim, a pesquisadora mapeou algumas comunidades indígenas do Mato Grosso do Sul, para tratar das línguas de sinais usadas por eles e também descobrir um pouco da história indígena dos surdos. Logo na introdução de seu trabalho, a autora faz a comparação das questões linguísticas do povo surdo e dos indígenas. Com pouco tempo de observação percebeu o quanto o ensino da Língua Indígena e da Língua Portuguesa para os índios, se aproxima da língua de sinais e do ensino da Língua Portuguesa para os surdos. Assim, a Língua Portuguesa também se configura como segunda língua em ambos os casos. A autora relata que a partir da observação da construção de um dicionário feito por alunos da comunidade indígena percebeu a importância em registrar em materiais a sua língua.

Com isso, percebi que somente por meio do contato com o povo que faz uso de uma língua é que se consegue fazer um registro desta. Então, senti falta de pessoas ou materiais que registrassem os sinais emergentes nas comunidades surdas indígenas, pois apenas agora começa o despertar dos sinalizadores das línguas de sinais para as políticas linguísticas. São estas as reflexões que me trazem para o mundo da pesquisa de como são as línguas e do interesse em registrá-las (VILHALVA, 2009, p. 4)

Ela também argumenta que é por meio da língua que são passados de geração em geração todos os valores de cada sociedade, como a identidade,

os costumes e o modo de ser de um grupo. A oralidade é a forma de transmissão primária para muitos grupos étnicos. As línguas de sinais nas comunidades maiores e urbanas, atualmente contam a seu favor com a tecnologia para o registro por meio de gravações de vídeos e posteriormente publicado na internet. Contudo, em se tratando dos surdos que estão nas comunidades indígenas isto se torna mais difícil.

É importante mencionar um pouco da trajetória da vida de Rosani Suzin, pedagoga e poetisa surda, a qual conta em seu livro que era na Associação de Surdos de Curitiba o espaço que se sentia bem, na época de sua juventude, onde podia conversar em língua de sinais.

A associação se configurava no templo mágico onde os surdos podiam se encontrar para conversar, para as suas festas, para os jogos de futebol, onde ela podia paquerar, tudo de que se sentia excluída no mundo ouvinte. Recordou que cresceu falando escondida a língua de sinais, e na associação ficava deslumbrada vendo muitos surdos adultos conversando todos ao mesmo tempo em LIBRAS (ANDREIS-WITKOSKI; SANTOS, 2013, p. 27).

Rosani destaca também, a diferença da relação familiar e a comunicação entre os surdos, na situação familiar todos conversam e quando ela perguntava o que estavam falando, as pessoas faziam um resumo, tudo sempre era muito breve. Na associação de Surdos, tinha acesso pleno às informações. Ressalta-se que Rosani foi responsável pela fundação da FENEIS²⁷ em Curitiba no ano de 2002 (ANDREIS-WITKOSKI; SANTOS, 2013, p. 31).

Diante dos depoimentos expostos, fica evidente que os surdos adultos lutaram e continuam lutando contra as práticas pedagógicas e sociais que lhe foram e são impostas através de discursos clínicos e padrões de normalidade. A liderança desses movimentos é feita pelos surdos que viveram essas práticas e, nada mais justo que a escolha do que é melhor na educação dos surdos seja feita por eles.

A luta nos parece permanente, se considerarmos o status linguístico da Língua Portuguesa em nosso país e frente aos atuais discursos clínicos, na área médica, sobre os recursos tecnológicos (próteses e o implante coclear) prevendo a correção do “defeito” de não ouvir e falar e prometendo transformar

²⁷ Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

o surdo em um ouvinte. Tema esse que foi destacado por Lane (2002) quando apontou que a medicalização dos surdos foi caracterizada por uma longa história de lutas entre os surdos e os ouvintes, pelo direito dos ouvintes em se referir aos surdos como um problema da medicina, da educação e da necessidade da reabilitação.

As práticas da reabilitação através das tecnologias médicas continuam avançando num mundo cada vez mais interessado em crescer tecnologicamente. Lane (2002) alerta que “sempre que alguém com um certo poder para impor determinadas regras aplique o modelo de enfermidade às minorias culturais e linguísticas, estas estão em grande perigo” (LANE, 2002, p. 41).

Torna-se curioso e interessante analisar os discursos dos surdos apresentados por Dorziat, Lima e Araújo (2007) que enfatizam que a forma de representação sobre o “Ser Surdo” está presente na deficiência e normalidade, estando assim, presa nos discursos da visão clínica terapêutica. Tendo em seus depoimentos o parâmetro e comparação com os ouvintes. Diferentemente dos discursos dos surdos acadêmicos e envolvidos com os Estudos Surdos.

A representação do Ser Surdo nos depoimentos dos próprios surdos pontuou aspectos que enfatizavam a questão da normalidade x deficiência. Os entrevistados fizeram referência: à limitação imposta pela falta de audição; características do surdo, evocando a normalidade; sentimento de tristeza pelo fato de serem surdos; e ao fato de o surdo ser especial (DORZIAT, LIMA; ARAÚJO, 2007, p. 10).

Dessa forma, fica clara a importância das escolas tanto inclusiva como para surdos de promover e problematizar os aspectos que envolvem a cultura surda e as diferenças entre os surdos e ouvintes, para que seja possível se entender e se ver como diferente no seu processo de aprender.

3. DIFERENTES ABORDAGENS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: A DISCUSSÃO PERMANECE

Durante longo tempo houve muitas discussões polêmicas a respeito do uso da língua de sinais, do oralismo, de diferentes métodos de ensino, de progressos tecnológicos relacionados à audiolgia e outros, e geralmente os surdos estão excluídos destas discussões a respeito dos caminhos e possibilidades para sua vida afetiva, social e escolar (STROBEL, 2008b, p. 46).

A história da educação dos surdos é marcada por diferentes abordagens educacionais, das quais todas permanecem até os dias atuais nas escolas, ora pela falta de profissionais bilíngues, ora pela abordagem clínica que propõe o ensino do ouvir e falar, sendo esta ainda a opção de algumas instituições especializadas no atendimento da criança surda.

Não abordo a história dos surdos no mundo²⁸ e também em não inicio este capítulo pela ordem das abordagens educacionais que compõe a história da educação dos surdos²⁹. Assim, começo pela política atual da proposta bilíngue, a qual é o pressuposto teórico desta pesquisa e posteriormente é apresentada a filosofia oralista e a comunicação total.

A pesquisa tem como foco a proposta educacional bilíngue no contexto da inclusão escolar, nesta proposta os surdos formam uma comunidade, com

²⁸ Conforme Sacks (1998) a situação das pessoas surdas antes de 1750 era uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala e incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais, restritos a alguns sinais e gestos isolados. Eram forçados a trabalhos desprezíveis e privados de alfabetização e instrução. Em 1755 De L'Eppé funda a escola para os surdos e até 1789 já havia criado vinte e uma escolas para surdos na França e na Europa. Em 1817, Laurent Clerc chegou aos Estados Unidos e fundou o American Asylum for the Deaf, em Hartford, criando assim, a partir do contato com os seus pares a American Sign Language (ASL). Em 1864 havia 550 professores de surdos em todo o mundo e 41% desses professores nos Estados Unidos eram surdos. O grande impulso na educação e emancipação dos surdos continuou sua trajetória até 1870. Mesmo assim a história voltou-se contra a língua de sinais pelos surdos e para os surdos, de tal modo que em vinte anos se desfez o trabalho de um século. A comunicação por sinais deveria ser proibida, para não interferir a fala. Assim, surgiu um movimento forte pela introdução de escolas oralistas. Segundo Sacks, a primeira escola inaugurada foi em 1867, nos estados Unidos. Um dos mais importantes representantes "oralistas" foi Alexander Graham Bell. Assim, no célebre Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizado em 1880, em Milão, no qual os professores surdos foram excluídos de votar, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais foi proibida. No Brasil o movimento pela educação bilíngue ocorreu a partir da década de 1990, dessa forma a corrente oralista permaneceu presente no nosso país até este período e ainda está presente em algumas escolas no país.

²⁹ Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

cultura e língua próprias e que são rejeitadas as práticas clínicas no sentido de tentar aproximar o sujeito surdo ao padrão de normalidade, dessa forma a oralidade não é o único objetivo educacional do surdo e nem uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (GOLDFELD, 2002, p. 43).

Vale salientar que na década de 1990 Skliar (2005, p. 11) já afirmava que as diferentes representações sobre a surdez podem ser entendidas como a surdez como diferença, a surdez como experiência visual, surdez como identidade múltipla e a surdez localizada no discurso da deficiência. Para este autor o espaço ideal para a escolarização da criança surda é a escola bilíngue para surdos.

Para o autor, as crianças surdas têm o direito a sua entrada na comunidade e cultura surda e a possibilidade para tal é através da presença de adultos surdos no contexto escolar. É este grupo que vivencia a sua forma de fazer teatro, de brincar, de criar poesias e de produzir literatura. Tudo isso de forma visual e na sua língua natural.

Além de Skliar, vários estudos apontam como a melhor proposta educacional para os surdos a educação bilíngue (LACERDA, 2009; LODI, 2009; FERNANDES, 2005; QUADROS, 2005; GOLDFELD, 2002; SILVA, 2010). Para eles, o surdo deve adquirir a língua de sinais na interação com seus pares, sendo essa a língua natural dos surdos, ou seja, o surdo não possui impedimento para adquirir experiências linguísticas e consequentemente experiências de mundo. E como segunda língua, a língua oficial do país, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Nos Estados Unidos o movimento pela educação bilíngue iniciou no final da década de 1990, a partir daí a proposta ganhou força em outros países. O bilinguismo é compatível com a concepção sócio antropológica de sujeito surdo e de surdez apresentada por Skliar (2005). Nesta concepção os surdos assumem a posição de minoria linguística e também compartilham a língua de sinais e modos de socialização próprios. Assim a surdez passa a ser vista como diferença e não mais como deficiência.

Para Quadros e Schmiedt (2006) a escola quando faz a opção por uma educação bilíngue, assume uma política linguística em que duas línguas passam a coexistir no espaço escolar. Dessa forma, os gestores e os

profissionais presentes nesse espaço assumem o compromisso também, de pensar como as duas línguas estarão acessíveis às crianças.

No Estado do Paraná, há escolas de Educação Básica bilíngues para surdos, em que a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é a segunda língua. Também há escolas comuns que atuam na perspectiva inclusiva considerando a proposta bilíngue para alunos surdos, contando com a mediação linguística do TILS e o apoio pedagógico com a presença do professor especializado na Sala de Recursos Multifuncional, proposta apresentada pelo MEC (2008)³⁰, no intuito de incluir os alunos surdos no ensino comum.

É importante destacar o que dizem Nascimento e Costa (2014) sobre o conceito de escola bilíngue. Para eles há dois tipos de escolas bilíngues que oferecem a Libras e a Língua Portuguesa escrita como línguas de instrução, que são assim conceituadas:

Um tipo de escola bilíngue é a ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS, onde apenas os estudantes surdos têm acesso a matrícula, como é o caso do INES, Outro tipo de escola bilíngue é a ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS-ESCRITO, onde estudantes surdos e ouvintes, podem ser matriculados, como é o caso da primeira escola bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga. O que há de comum entre as duas é o fato de que, em ambas, a Libras e o português-escrito são as línguas de instrução e ensino; o que difere uma da outra é o estudante (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 162)

No caso do Estado do Paraná, existem escolas bilíngues de surdos, as quais são apresentadas no próximo capítulo. A principal justificativa por um ensino bilíngue é pelo fato de permitir a aquisição da Libras o mais cedo possível pela criança surda, principalmente por serem filhas de pais ouvintes.

Para esta justificativa, Fernandes (2005) se baseia na perspectiva de Vygotsky para explicar a aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças surdas. Para Vygotsky³¹ o desenvolvimento cognitivo não é entendido como um processo abstrato e desarticulado do contexto sociocultural dos indivíduos. Dessa forma, a aquisição da língua tem um lugar privilegiado não

³⁰ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

³¹ Fernandes cita as seguintes obras de Vygotsky: **Pensamento e Linguagem** e **a Formação Social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

apenas no que se refere ao processo de comunicação, mas também ao desenvolvimento cognitivo (FERNANDES, 2005, p. 18).

Nessa perspectiva, as atividades cognitivas são determinadas pela linguagem e estas são influenciadas e moldadas pelas características culturais e sociais. A linguagem vai além da sua função comunicativa. Na teoria de Vygotsky a linguagem assume também a função de planejadora e regulamentadora do seu pensamento. Goldfeld (2002) aponta que a criança surda que sofre atraso de linguagem fica em desvantagem em relação às crianças que adquirem a linguagem de forma natural.

Levando em consideração a teoria histórico cultural, a noção de sentido é formada nas relações interpessoais vivenciadas pelo sujeito e de sua história, dependendo do contexto em que o diálogo acontece. Daniels (2011) corrobora com Vygotsky quando afirma que as pessoas constroem seu próprio sentido a partir de significados disponíveis socialmente.

De acordo com Dorziat (2004) o uso da língua de sinais é como a língua oral para a criança ouvinte na situação escolar, ela não é apenas o código adequado para o estabelecimento da comunicação professor e aluno, aluno e aluno, mas é a ferramenta mais importante na assimilação dos significados, na formação de sentido e consequentemente estrutura o pensamento dos surdos. Nesse sentido, amplia-se o conhecimento da criança fazendo-o contribuir para a comunidade de uma maneira coletiva e não individual.

Para colaborar com esse debate, destaco a contribuição de Bakhtin (1995). Segundo o autor, a fala, a enunciação possui natureza social, não individual, e está ligada às condições de comunicação que estão associadas às estruturas sociais. A atividade humana envolve o uso da língua.

Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial (BAKHTIN, 1995, p. 95).

Portanto, a exposição à língua de sinais o mais cedo possível de forma natural é fundamental ao desenvolvimento cognitivo da criança. Ao ignorar essa condição, a criança ficará impossibilitada de representar a linguagem e consequentemente sofrerá atrasos no seu processo de aquisição linguística. A criança surda filha de pais ouvintes, por não processar a língua oral, pode

correr o risco de receber menos estímulos linguísticos em uma etapa importante de seu desenvolvimento. Dessa forma, a falta de acesso linguístico pode sim contribuir de forma negativa no desenvolvimento cognitivo da criança surda, principalmente nas atividades cognitivas que são dependentes do estímulo linguístico.

Quadros (1997) reforça a defesa pelo direito à língua de sinais no sentido de que sem poder se expressar uma pessoa não tem condições de interagir socialmente com qualidade e quantidade no seu meio. Além disso, a autora afirma que as crianças surdas filhas de pais surdos, tratam com naturalidade a sua diferença linguística.

De acordo com Sacks (1998), os nossos sentidos são naturais, aprendemos sozinhos a distinguir odores ou perceber texturas diferentes de pele e, do mesmo modo é possível desenvolver sozinho as habilidades motoras, contudo não desenvolvemos uma língua sem a interação com o outro. Essa capacidade é ativada por outra pessoa que possui capacidade e competência linguísticas. Essa interação com outra pessoa é o que permite que a linguagem seja desenvolvida.

Ainda para esse autor, a criança tem a sua experiência de mundo pelos seus sentidos e recebe através da língua da mãe o seu significado, assim a criança passa da sensação para o “sentido”, passando do mundo perceptivo para o mundo conceitual. Portanto, o diálogo rico durante a infância leva a criança à imaginação e desperta a mente para a compreensão do mundo, o que é fundamental para a criança em sua trajetória de vida.

É importante salientar que o domínio de uma língua não se limita a conhecer apenas algumas palavras, ideia ainda muito comum aos profissionais que atuam na perspectiva da comunicação total ou oralismo³². Segundo Goldfeld (2002), o oralismo visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, sendo a língua oral a única forma de comunicação dos surdos, baseia-se em falar, ouvir e a leitura labial.

Mesmo a despeito de muitas críticas por parte dos movimentos sociais dos surdos, ainda temos presente práticas oralistas em algumas das escolas

³² O método oralista baseia-se em diferentes estratégias para desenvolver a linguagem oral nos surdos, rejeitando qualquer forma de linguagem gestual. Faz parte a verbo-tonal, auofonatória, aural e outras (GONÇALVES, 2011).

especiais que possuem por objetivo práticas terapêuticas voltadas ao ensino da fala. Nesse sentido, pode-se dizer que a metodologia oralista está em parte superada, principalmente quando divide o mesmo espaço com adeptos da proposta bilíngue e também com escolas que estão em busca de qualidade de atendimento às crianças surdas. É comum nos discursos dos surdos que passaram pelo método oralista contarem que foram banidos do uso da língua de sinais, e quando faziam uso eram punidos de alguma forma (BAUMAN, 2002, p. 1).

Andreis-Witkoski e Santos (2013, p. 20) ao narrar a história da vida da professora e poetisa surda Rosani Suzin³³, contam que no tempo de escola Rosani se lembrava da angústia com a oralização e a proibição do uso dos sinais, não havia brincadeiras para as crianças e somente as atividades de oralização. Usar gestos era coisa de macaco, quando algum adulto se aproximava, os alunos disfarçavam para que não fossem vistos. É importante destacar que as aulas eram, segundo Rosani, sempre da mesma forma. “E todos os anos era, igual e igual” (ANDREIS-WITKOSKI; SANTOS, 2013, p. 20).

Da mesma forma reafirma o surdo entrevistado por Andreis-Witkoski (2012, p. 20) quando diz sobre as práticas que vivenciou no período da escola especial. Para ele “na escola especial ensino fraco, porque sempre igual, igual, igual [...] era só aconselhamento e de novo, de novo, de novo. Era só oralização e só”. Outro fato que merece destaque é o ressentimento da Rosani pelo fato dos professores baterem com régua nas mãos dos que sinalizavam, deixando assim profundas marcas na alma (ANDREIS-WITKOSKI; SANTOS, 2013, p. 26).

Destaco aqui Sacks (1998), quando afirma que as pessoas com surdez profunda não mostram nenhuma inclinação inata para falar, por isso a fala precisa ser ensinada e se constitui em um trabalho de muitos anos. Contudo, elas já demonstram facilidade para o uso da língua de sinais, por ser uma língua visual torna-se totalmente acessível a esse grupo de pessoas. O autor ressalta que com as crianças filhas de pais surdos conseguem executar sinais aos seis meses de idade e com quinze meses possuem considerável fluência na língua.

³³ De acordo com Andreis-Witkoski e Santos (2013), Rosani Suzin nasceu em 1967 e depois de 26 anos ela se aceita como é: surda e usuária da Libras.

No sentido de rever as práticas oralistas que foram impostas a esses alunos, a comunicação total surge na década de 1970, como uma nova alternativa para o fracasso do método oral. Na teoria a comunicação total significa que o professor se utiliza de todos os meios de comunicação, ou seja, linguagem gestual, soletrar o alfabeto manual, escrita, fala, pantomina, desenhos e gestos. Na prática significa que o professor usa a língua falada e acompanha ao mesmo tempo com alguns sinais da língua de sinais e alguns gestos (LANE, 1992, p. 125).

Segundo Goldfeld (2002), a comunicação total tem como principal objetivo promover a comunicação entre surdos e ouvintes, preocupando-se assim, com a língua oral e também com a língua de sinais. Para os seguidores desta abordagem a língua oral não é suficiente para o desenvolvimento da criança surda. Devido ao fato de muitos profissionais presentes nas escolas de surdos não serem fluentes em Libras, ou apenas possuem cursos básicos de Libras, ou ainda intérpretes de Libras não possuem a fluência da Libras no contexto da inclusão escolar, pode-se dizer que a comunicação total ainda está presente nas instituições.

Entretanto, Lane (1992) esclarece que nas escolas americanas a comunicação total não apresentou resultados acadêmicos satisfatórios. Para esta autora é praticamente impossível utilizar simultaneamente, duas linguagens, a oral e a de sinais principalmente por omitir a riqueza gramatical da língua de sinais.

Considerando o contexto brasileiro, Dorziat (2004) afirma que a comunicação total foi uma forma travestida de oralismo, visto que não houve avanços em relação à leitura e a escrita dos alunos surdos. No entanto, a partir das críticas a comunicação total emergia as novas discussões em favor da educação bilíngue.

Apesar da história vivida pelos surdos a partir das diferentes abordagens educacionais: oralismo, comunicação total e bilinguismo e das críticas negativas apontadas pelos pesquisadores e autores principalmente em relação ao oralismo e a comunicação total, e em contrapartida a maneira positiva de encarar a educação bilíngue, bem como o reconhecimento oficial da Libras como língua de interação e de instrução pela comunidade surda; para Andreis-Witkoski (2012, p. 29) o investimento exclusivo no desenvolvimento da fala oral

ainda permanece hegemônico. Para ela, os médicos continuam relutando em aceitar a língua de sinais sob o argumento de que esta atrapalharia o desenvolvimento da fala (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 29). Além disso, os pais têm como desejo que o seu filho fale e os entenda por meio da oralidade, de modo que os recursos tecnológicos são vistos como a grande solução para as crianças.

Destaco que no município de Curitiba há uma instituição especializada em apoio pedagógico aos alunos surdos e deficientes auditivos na perspectiva clínica e fonoaudiológica da surdez. No Estado do Paraná, mesmo com o movimento nacional a favor da inclusão educacional de todos os alunos, permanecem as escolas para surdos e há também a opção em frequentar a escola regular comum com apoio pedagógico no contra turno.

3.1 Escola para surdos e escolas inclusivas: como estão esses espaços?

Estar na comunidade surda propicia um renascer, aquele sentimento de estar só no mundo acaba e o medo das pessoas vai diminuindo. Assim, através da Língua de Sinais eu comecei a entender os significados dos sentimentos, das coisas, das pessoas, das ações e muito mais das palavras. Viver realmente como as demais pessoas e entender o porquê de minha existência [...] (VILHALVA, 2009).

As discussões sobre qual é o melhor espaço escolar para a criança surda apontam para a escola de surdos, principalmente pelos atuais Movimentos Surdos³⁴ e a comunidade surda em geral. Campello e Rezende (2014) contribuem para esta discussão quando apresentam a trajetória do Movimento Surdo a favor das escolas bilíngues para surdos.

Nós vivenciamos essa história. Primeiramente como surdas representantes das comunidades surdas brasileiras e, em segundo lugar, como pesquisadoras, com espírito ativista (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 72).

A comunidade surda organizada, por meio dos seus movimentos, exige dos governantes que as crianças frequentem as escolas bilíngues de Educação

³⁴ Para acompanhar como foram os dois movimentos a respeito do direito ao ensino bilíngue para os surdos seguem duas referências: Vídeo: "A Educação Bilíngue é essencial aos surdos. Todos em Brasília em 14/08/2013." Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=g6Qskq8HSzg>. Acesso em: 19 jan. 2015. Revista da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, nº 44, junho-agosto de 2011).

Básica para surdos e também, que garantam a permanência dessas escolas. No entanto, as atuais políticas públicas do governo federal apontam para a inclusão por meio do documento oficial sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Andreis-Witkoski (2012, p. 9) cita a pesquisa de Capovilla³⁵, na qual reúne dados referentes à aprendizagem dos alunos surdos de uma década, em quinze estados brasileiros. A autora comenta que são desastrosos os resultados dos alunos surdos na inclusão escolar.

Nesse sentido, permitir o debate da comunidade surda sobre como estão as instituições que atendem a esse grupo de alunos, de certa forma problematiza e intensifica as discussões para compreender melhor as especificidades da educação de surdos.

É importante destacar a contribuição de alguns autores e pesquisadores quando apresentam dados relacionados à qualidade do ensino e aprendizagem para os alunos surdos. Esses dados merecem atenção quando tratamos da Educação Básica para surdos nas escolas. Esta é a proposta deste capítulo, não no sentido de me posicionar a favor ou contra a escola para surdos ou a escola inclusiva, mas sim pelo fato de trazer a relevância desse debate com o intuito de melhoria na qualidade de ensino para as crianças surdas, independente da instituição escolhida pela família.

Lopes (2006) propõe uma reflexão sobre a qualidade de ensino e aprendizagem na escola de surdos a partir das narrativas surdas dos alunos que frequentavam o SIAPEA³⁶, espaço este desejado pelos surdos, porém para a autora parece que o lugar não estava atendendo às necessidades dos alunos, advindas das exigências sociais e acadêmicas. Segundo ela, a escola de surdos é organizada por pessoas que trazem o olhar que “localiza os surdos em uma posição de incapacidade e de anormalidade” (LOPES, 2006, p. 29).

Os alunos, ao narrarem a escola de surdos, declaram que, mesmo reconhecendo que nesta eles podem estar entre seus pares, que a língua de sinais é utilizada e que existem professores surdos e professores ouvintes conhecedores da

³⁵ Andreis-Witkoski (2012) apresenta a pesquisa de Capovilla em seu texto, para isso usa como referência: CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população surda: In: SÁ, N. de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011, p. 77-100.

³⁶ Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem.

diferença surda, eles não são exigidos na aprendizagem como gostariam. Eles querem “aprender como os outros ouvintes (LOPES, 2006, p. 31).

Os surdos a partir de suas lutas conquistaram o reconhecimento da língua de sinais por todo o território nacional (BRASIL, LEI FEDERAL 10.436/02) e também o direito de frequentarem as escolas bilíngues para surdos (DECRETO FEDERAL 5626/05), no entanto, para Lopes (2006), atualmente, as suas lutas são por condições de permanência, por qualidade de ensino, por aprendizagens que permitam que eles possam participar da vida em sociedade, em um mundo cada vez mais competitivo.

Nesse sentido, não basta divulgar a língua de sinais e criar escolas específicas para que os surdos se organizem e convivam entre eles. Não basta apenas a presença de algumas práticas culturais surdas com ideia reduzida de exaltar o surdo, e não a diferença surda, sendo que a diferença surda é o princípio na organização do currículo surdo nas escolas. De acordo com Lopes (2006) o currículo não se refere ao conjunto de conteúdos, distribuição de turmas, mas sim o currículo é aquilo que “acontece dentro de um universo pensado e impensado de experiências escolares cotidianas” (LOPES, 2006, p. 39).

Dorziat (2004) afirma que as escolas de surdos têm enfrentado muitas dificuldades em se organizarem, como lugar de ensino e aprendizagem. Devido à visão clínica e de reabilitação que ainda está presente nas escolas. A partir das conquistas em relação à educação bilíngue, para esta autora, a escola de surdos passou a reproduzir no cotidiano da sala de aula estratégias de ensino eficazes para os alunos ouvintes, ou a tentativa de adaptá-las aos surdos, a repetição dessas estratégias não atinge os alunos surdos de forma significativa. Cabe aos professores, de certa maneira, assumirem a concepção de ensino que se baseie nas possibilidades e na diferença, que incluam em suas discussões as questões da linguagem, mas não de forma superficial e sim de forma permanente. Dessa forma, Dorziat (2004) argumenta que é importante aprofundar os estudos na área da educação de surdos, visando assim, a igualdade de oportunidade para os surdos.

Vale destacar a contribuição de Andreis-Witkoski (2011) quando fez a sua pesquisa de campo em uma escola de surdos. Segundo a autora, a escola se intitula como bilíngue. As suas observações aconteceram nas aulas de

Língua Portuguesa e Libras, em uma turma de 7.^a série. A autora concluiu que a escola se caracteriza como um espaço sem qualidade de ensino e com a permanência de práticas oralistas. Uma das observações importantes feitas por ela se refere à infantilização dos recursos visuais e de conteúdo acadêmico, considerando as temáticas dos textos e exercícios apresentados aos alunos de 7.^a série. Andreis-Witkoski (2011) aponta de forma crítica os encaminhamentos das aulas de Língua Portuguesa na escola de surdos, conforme o relato abaixo:

Durante o período de observação das aulas ministradas por esta professora é preciso ressaltar que os alunos foram expostos a conteúdos escolares simples, trabalhados a partir da lógica da oralidade, desvinculados dos interesses e curiosidades dos alunos, via materiais infantilizados, com o agravante do uso da modalidade bimodal³⁷ intermediando a maior parte do processo.

O estudo da Língua Portuguesa priorizou o ensino de regras gramaticais desta língua sem nenhuma aproximação com a proposta de ensino bilíngue, que prevê o ensino de português como segunda língua. A ênfase no trabalho de vocábulos isolados de forma congelada e estanque, com atividades predominantes de cópia e exercícios mecânicos, redundou apenas na visão explícita das dificuldades com que os alunos realizavam as tarefas, na falta de comprometimento e prazer que evidenciavam o quê, certamente não deve contribuir para a formação de leitores e produtores de texto (ANDREIS-WITKOSKI, 2011, p. 164).

Andreis-Witkoski (2012, p. 15) realizou outra pesquisa com surdos com idade entre vinte e cinquenta e cinco anos, os quais caracterizaram o ensino da escola especial como “fraco” e “ouvintista”. Ressalta-se que estes alunos viveram a experiência da proibição do uso da língua de sinais. Para a autora, a pesquisa mostrou a situação pela qual os surdos eram vistos como sujeitos deficientes e que precisavam se corrigidos, concepção esta que para ela ainda hoje vigora.

Outra importante crítica que autora apontou a partir de suas entrevistas com os surdos refere-se ao período em que a Libras já era permitida nas escolas, porém a falta de competência linguística pela maioria dos professores foi apontada pelos entrevistados. Sendo esse um dos elementos prejudiciais ao

³⁷ Uso concomitante da Língua Portuguesa oral e o uso da língua de sinais, prevalecendo a estrutura gramatical da língua oral.

processo de aprendizagem dos alunos. A comunicação total era a abordagem presente na comunicação entre professores e alunos.

Mesmo a despeito das críticas apresentadas pela autora em relação à escola de surdos, ela manifesta-se como defensora da escola de surdos.

[...] posição de que os surdos têm o direito de optar por uma escola própria e que o fechamento desta se constitui numa ilegalidade, trazendo para o debate a problemática da inclusão deste alunado no ensino regular junto a ouvintes (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 9).

Sá (2006) argumenta a favor da escola de surdos principalmente no caso de ser considerada a etnicidade dos surdos. A escola de surdos passa ser um importante espaço de trocas culturais e fortalecimento dos discursos surdos, possibilitando a manifestação cultural e sua forma de ver o mundo. Assim, a formação das identidades pode ser pensada a partir do que eles pensam sobre si, as subjetividades deixam de ser silenciadas e passam a ter voz.

De forma resumida pode-se apontar três aspectos relevantes e que precisam ser revistos pelas escolas de Educação Básica para surdos: a abordagem bilíngue precisa se valer neste espaço, os estudos apontam que a escola ainda está buscando profissionais bilíngues, ou melhor, fluentes na Libras e com bom conhecimento gramatical da Língua Portuguesa; a organização curricular necessita contemplar a surdez enquanto diferença e não como uma patologia e assim os encaminhamentos pedagógicos precisam estar voltados para a experiência visual, e por último os conteúdos ministrados devem ser relevantes e significativos para todos os alunos no sentido de contribuir para o desenvolvimento da cidadania desses sujeitos.

Considerando a escola inclusiva, atualmente a inserção da criança surda nas escolas comuns é uma das diretrizes fundamentais da política nacional de educação, como será visto no capítulo que retrata a educação inclusiva a partir da legislação atual.

Nessa proposta o professor é responsável pelo seu grupo de alunos ouvintes e surdos, e o aluno surdo necessita de um TILS na mediação linguística. Além disso, pode frequentar o apoio pedagógico na sua escola ou em outra para conviver com seus pares e ter a aquisição de sua primeira

língua, a Libras, e o ensino do Português na modalidade escrita como segunda língua.

Lacerda e Lodi (2009) afirmam que quando se opta para a matrícula do surdo no ensino comum, esta precisa ser feita com cuidados que visem garantir a possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística. Para as autoras, a criança surda, com frequência não é atendida em sua condição sociolinguística, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado.

Lacerda (2006) entrevistou um aluno surdo matriculado na quinta série em uma escola inclusiva com a presença do TILS, esse aluno manifestou em seu depoimento que frequentar uma escola inclusiva é algo normal e também considera normal a presença do TILS. Da mesma forma, este aluno não reconhece como uma dificuldade o relacionamento com os amigos ouvintes, pois para ele há uma comunicação efetiva e sem problemas. Para a autora o aluno vive em uma ilha dentro da sua sala de aula, porém isso lhe parece adequado e não demonstra se sentir isolado e sozinho. Entretanto, a autora nos alerta que a criança não conhece algo diferente do que ela convive.

[...] para aqueles que conhecem a vivência escolar entre crianças ouvintes, as possibilidades de trocas entre alunos e professores e a riqueza de informações que circulam quando se está em um grupo com o qual se compartilha uma mesma língua, a situação do aluno surdo parece insólita: em uma quinta série não conhece o nome dos amigos, não se relaciona diretamente com os professores, tem apenas um interlocutor efetivo no espaço escolar, está sempre acompanhado por um adulto, configurando uma situação que não pode ser chamada de satisfatória (LACERDA, 2006, p. 11).

Os debates sobre qual a melhor escola para as crianças e jovens surdos frequentarem ainda estão presentes no campo educacional, é evidente a preferência pela escola de surdos pela comunidade Surda. No entanto as políticas públicas federais dispõem a favor da inclusão de todos no contexto da escola regular comum.

3.2 Inclusão educacional: os reflexos no Estado do Paraná

Durante a década de 1990 no Brasil, houve o fortalecimento das discussões sobre a inclusão educacional dos alunos com necessidades específicas. Considera-se a Declaração de Salamanca, em 1994 como um referencial e marco para o início desses debates, neste documento as escolas regulares inclusivas constituem-se como meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, tendo como princípio orientador que as escolas devem matricular todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e linguísticas (BRASIL, 2006, p. 330).

A sociedade passa a entender que essa heterogeneidade propiciada pela diversidade destas pessoas em sala de aula aconteça de forma a contribuir para todos do grupo.

O Decreto Federal 6949/05 divulga oficialmente a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo que foram assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. O decreto evidencia modificação do olhar da sociedade para a deficiência e condena qualquer atitude discriminatória.

O artigo 24 trata sobre a educação dessas pessoas, para tratar sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Os Estados devem assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como garantir que não sejam excluídos.

O decreto dispõe sobre a facilitação do aprendizado da língua de sinais e a promoção da identidade linguística da comunidade surda, além da garantia da educação das pessoas surdas seja na língua de sinais. Destaco que os artigos apresentados neste decreto contemplam os diversos segmentos da sociedade tendo em vista a participação efetiva das pessoas com deficiência, exercendo assim o seu direito como cidadão.

O Brasil tem aderido à inclusão educacional e a partir daí estabelece mudanças nas políticas educacionais. Contudo, o Estado do Paraná, em se tratando da educação dos surdos, além de contemplar a inclusão das crianças surdas, possui escolas de Educação Básica para surdos em alguns municípios como seguem os quadros a seguir.

- **ESTADUAIS:**

Quadro 1: Escolas Estaduais de Educação Básica para surdos

MUNICÍPIO	ESCOLA
Curitiba	Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional (Educação Infantil, Anos Iniciais, Finais, Médio e Profissional)
Londrina	Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES) - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Educação Infantil, Anos Iniciais, Finais e Médio)

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), 2014.

- **MUNICIPAIS:**

Quadro 2: Escolas Municipais de Educação Básica para surdos

MUNICÍPIO	ESCOLA
São José dos Pinhais	Escola Municipal para Surdos Ilza S. Santos – (Anos Iniciais)
Campo Mourão	Escola Municipal Bilíngue para Surdos Espaço Aberto – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial – (Anos Iniciais)
Maringá	Escola Municipal Bilíngue para Surdos José Maria Matias – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial - (Anos Iniciais)

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), 2014.

- **CONVENIADAS:**

Quadro 3: Escolas Conveniadas para surdos

MUNICÍPIO	ESCOLA
Assis Chateaubriand	Escola Raio de Sol – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial (Anos Iniciais e EJA – Fase I)
Cascavel	Escola Bilíngue da ACAS – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial (Anos Iniciais e Finais)
Curitiba	Escola Bilíngue para Surdos da APÁS - Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial (EJA Fase I)
Curitiba	Escola CENTRAU – Educação Infantil e Ensino

	Fundamental, na Modalidade Educação Especial – (Anos Iniciais)
Foz do Iguaçu	Escola Lucas Silveira – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação Especial (Anos Iniciais – EJA Fase I)
Medianeira	Escola Bilíngue da AMESFI – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação Especial (Anos Iniciais – EJA Fase I)
Jacarezinho	Escola Professor Carlos Neufert – Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial (Anos Iniciais e EJA fase I)
Maringá	Colégio Bilíngue para Surdos de Maringá – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, na Modalidade Educação Especial (Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio)
Paranaguá	Escola Nydia Moreira Garcêz – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial (Anos Iniciais e EJA Fase I)
Ponta Grossa	Escola de Educação Bilíngue para Surdos Geny de Jesus Souza Ribas - Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial (Anos Iniciais e EJA - Fase I)
Toledo	Escola Bilíngue para Surdos da APADA – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial - (Anos Iniciais e EJA Fase I)
Umuarama	Escola de Educação Bilíngue Anne Sullivan - Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial (Anos Iniciais e EJA Fase I)

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), 2014.

A intenção neste capítulo não será discorrer sobre o que diz a atual legislação brasileira a respeito da educação especial e da educação de surdos. Pretendo apenas situar o leitor em relação à legalidade da inclusão dos alunos surdos no contexto educacional, e também o direito deles em frequentar escolas bilíngues de surdos ou classes bilíngues³⁸. Assim, são expostas as leis

³⁸ Para Nascimento e Costa (2014) quando se fala em Escola Bilíngue percebe-se que não há clareza do seu significado, e nesse contexto confuso está também o Decreto Federal 5626/05 (BRASIL, 2005) quando menciona a organização de “escola e classe de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues [...]”. Para as autoras virou senso comum afirmar que uma sala bilíngue é aquela em que matriculados surdos e ouvintes; surdo que falam a Libras e ouvintes que falam a Língua Portuguesa. Entretanto, **educação bilíngue é aquela que oferece instrução nas duas línguas**. A FENEIS (2013) caracteriza as escolas bilíngues da seguinte forma:

que amparam e se referem à inclusão desses alunos e também as escolas de surdos.

A Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação³⁹ (LDB 9.394/1996) e a Resolução CNE/CEB 02/2001 garantem a matrícula desses alunos no contexto da escola regular comum, contudo a partir do documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) promove-se a intensificação das discussões sobre educação inclusiva, tornando-se assim real nos Estados e Municípios. Este documento, além da apresentação dos aspectos históricos e das políticas públicas para o público da educação especial⁴⁰, dispõe sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE para alunos com surdez, na perspectiva inclusiva, estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades dessas pessoas, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. O atendimento às necessidades educacionais específicas desses alunos é reconhecido e assegurado por dispositivos legais, que determinam o direito a uma educação bilíngue, em todo o processo educativo (BRASIL, MEC, 2010, p. 9).

Conforme dispõe a LDB no capítulo V, artigo 58 é previsto o apoio especializado e professores especializados para atender os alunos com deficiências no ensino regular comum.

O AEE surge no sentido de garantir a política inclusiva, na dimensão do nosso país e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para plena participação dos alunos (BRASIL, 2008). O professor que atua no AEE é o responsável em integrar a sua especialidade ao ensino comum, ele estuda cada um dos seus alunos,

-
- **As escolas bilíngues** são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado (BRASIL, 2014, p. 4).

³⁹ BRASIL. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria de educação e cultura: SEC/João Pessoa-PB, p. 7-43, 1996.

⁴⁰ Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educativas especiais de alunos com deficiência física, deficiência visual, surdez, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL/MEC, 2008).

organiza, cria e desenvolve com o objetivo de suprir as necessidades de cada aluno.

Em se tratando do aluno surdo a acessibilidade é linguística, considerando o uso da língua de sinais como a língua de instrução no contexto escolar. É comum os professores do ensino regular inclusivo receberem como orientação o uso de estratégias de ensino com o uso de recursos visuais ao ensino dos alunos surdos.

Os alunos surdos matriculados no ensino comum devem frequentar o contra turno para este apoio. É importante salientar que a escola regular comum que recebe essas crianças passa a ser considerada como um espaço de interação bilíngue. As crianças têm o direito garantido por uma educação bilíngue, ou seja, aprender na sua língua natural e aprender a Língua Portuguesa escrita. O Decreto Federal 5.625/2005 dispõe sobre a garantia de todas as pessoas surdas terem acesso às informações e à educação em todos os níveis de ensino, bem como o compromisso com a educação bilíngue.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, MEC, 2005).

O AEE tem como foco promover a aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas o mais cedo possível, considerando que a maioria delas são filhas de pais ouvintes. Para tanto, o AEE deve atuar em três momentos didáticos pedagógicos (BRASIL, MEC, 2014):

- Trabalho em Libras: todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados em Libras por um professor, sendo este preferencialmente surdo.
- Ensino da Libras: os alunos terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos.

- Ensino da Língua Portuguesa: são trabalhadas as especificidades dessa língua para os alunos surdos.

Além disso, o AEE está fundamentado no Decreto Federal 7611/2011 que dispõe sobre a oferta deste atendimento, como também sobre a distribuição de recursos do FUNDEB no que se refere ao cômputo de dupla matrícula dos alunos, ou seja, a matrícula concomitante no ensino regular e no AEE. Também se fundamenta pela Resolução CNE/CEB 04/2009 e o Parecer CNE/CBE 13/2009, que estabelecem as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (BRASIL, MEC, 2014).

O Decreto Federal 5626/2005 no Capítulo IV que trata sobre o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação dispõe no parágrafo 3º que:

As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005).

Vale considerar também, que a Lei Federal 10.436/2002 reconhece e oficializa a Libras em todo território nacional. Após esta data, intensificaram-se as discussões relativas à necessidade linguística dos surdos e ao uso desta língua nas escolas, e conseqüentemente as práticas de ensino que atendam às especificidades dos alunos. Destaca-se que no Estado do Paraná a Libras foi oficializada pela Lei 12.095/1998.

Diante disso, uma das grandes defensoras da educação inclusiva, Mantoan (2010) argumenta que a escola inclusiva assegura a igualdade entre alunos diferentes, e este posicionamento lhes garante o direito à diferença na igualdade de direito à educação. Para ela a constitucionalidade da educação inclusiva é um fato no Brasil desde 1988.

Na perspectiva da educação inclusiva, toda a proposta de dicotomização, como separar surdos e ouvintes, vai à contramão da política inclusiva, isto se justifica que o fracasso pode estar não só na língua, mas também na qualidade e eficiência das práticas pedagógicas. Dessa forma, a língua passa a não ser o centro de tudo o que acontece no processo educacional.

Damázio e Ferreira (2010) afirmam que o sujeito surdo não pode ficar reduzido ao mundo Surdo, com a identidade e a cultura surda, mas sim como uma pessoa com potencial a ser desenvolvido e estimulado nos aspectos cognitivos, sociais e linguísticos. Rompe-se assim a discussão entre oralistas e gestualistas e coloca-se em cena a pessoa com surdez na concepção pós-moderna. A discussão passa de um olhar fronteiro ou territorializado, que diz que o surdo é um estrangeiro em seu próprio país e sim que o surdo possui um sistema linguístico com características próprias no qual estrutura e organiza o seu pensamento.

No Estado do Paraná o AEE acontece no CAES (Centro de Atendimento Especializado na área da Surdez), o qual é regulamentado pela Instrução 002/2008 – SUEd/SEED⁴¹ que estabelece critérios para o funcionamento deste apoio pedagógico. Segundo esse documento o serviço de apoio especializado para alunos surdos funciona em estabelecimentos de ensino regular comum da Educação Básica, com oferta de Ensino Fundamental das redes: estadual, municipal e particular.

A partir de 2014, a SEED/PR passou a denominar esse espaço como Sala de Recurso Multifuncional – Libras. Contudo, neste trabalho é considerada a denominação CAES pelo fato da permanência da Instrução Normativa 002/2008 que regulamenta o funcionamento das atividades desse espaço, até este momento a nova Instrução está em discussão pela equipe da SEED/PR.

Até 2014 o Paraná possuía aproximadamente quinhentos CAES, sendo estes, municipais e estaduais. Além dos centros, o Estado conta com duas instituições que ofertam o serviço de apoio pedagógico especializado aos alunos matriculados na escola regular comum.

Quadro 4: Instituições que ofertam apoio especializado

MUNICÍPIO	INSTITUIÇÃO
Cornélio Procopio	Instituição Especializada na Área Visual e da Surdez – VISIAUDIO, na Modalidade Educação Especial (Apoio Pedagógico Multidisciplinar Especializado)
Curitiba	EPHETA - Instituição Especializada na Área da Surdez/Deficiência Auditiva, na Modalidade de Educação Especial

⁴¹ Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Superintendência da Educação.

É importante destacar que a comunidade surda é contrária à política de inclusão das crianças surdas no contexto ensino regular comum, conforme já foi exposto nos capítulos anteriores. Para esse grupo a situação ideal é o investimento do Estado em escolas bilíngues, no qual a criança terá contato com seus pares desde o seu início de escolarização e com o ensino planejado a partir de procedimentos metodológicos que contemplem a experiência visual e as especificidades das crianças surdas no seu direito de aprender.

Diante disso, conforme Streiechen e Krause-Lemke (2014) um grupo de pesquisadores surdos e ouvintes, após muitos debates, elaborou um documento cujo título é “Subsídios para a elaboração da política nacional para Educação Bilíngue de Surdos e a formação bilíngue de Professores de LIBRAS-Português”, em 27 de fevereiro de 2014 e publicado pelo MEC/SECADI⁴² neste mesmo ano, em que o principal objetivo é propagar e assegurar que a escolarização dos surdos no Brasil seja realizada em escolas bilíngues.

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).

Neste documento os autores pontuam para um reposicionamento das ações do MEC frente às escolas bilíngues Libras e Português.

Historicamente, a Educação de Surdos esteve vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP), de onde emanaram as políticas públicas para a área, a qual tem como foco o

⁴² Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

atendimento educacional especializado ao alunado com deficiências. Atualmente, as políticas para a Educação de Surdos encontram-se no âmbito da SECADI – Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o que é um avanço interessante para a comunidade surda, pois a questão da surdez, definitivamente, não se inscreve na área da Educação Especial, conforme argumentado acima. Os surdos que demandam atendimento especializado são os que têm outros comprometimentos (por exemplo, surdocegos, surdos autistas, surdos com deficiência visual, deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades) (BRASIL, 2014, p. 6).

Para as autoras Streiechen e Krause-Lemke (2014), a partir desse documento, alguns municípios têm lutado para implantar escolas bilíngues e as cidades menores estão tentando criar polos centralizados para atender também os surdos das cidades vizinhas. No documento consta que “Os municípios que não comportssem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos)” (BRASIL, 2014, p. 4).

Vale salientar que o Estado do Paraná, bem como o município de Campo Largo teve a experiência com classes bilíngues, quando foi instalado o Programa de Escolarização Regular com o Atendimento Especializado em nível de 1º Grau (PERAE), o qual se constituía em turmas de crianças surdas com professores especializados e fluentes em Libras, com o fortalecimento das políticas inclusivas no Brasil. No CAES em Campo Largo, essas atividades iniciaram em 1999 e se encerraram em 2010 (GONÇALVES, 2011).

Como foi possível observar, nos últimos anos é direito das pessoas surdas o acesso ao aprendizado da Libras e ao ensino da Língua Portuguesa em ambos os contextos educacionais, mas de fato a escola inclusiva é questionada pela comunidade Surda. As políticas públicas federais apontam para a educação inclusiva com abertura de um diálogo mais profundo sobre a criação de escolas bilíngues ou classes bilíngues conforme o documento apresentado pelo MEC/SECADI. O capítulo que segue apresenta o referencial teórico sobre Alfabetização Matemática e a Surdez.

4. ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Frases como “foi provado matematicamente”, “os números expressam a verdade”, “os números falam por si mesmos” (...) Essas frases parecem expressar uma visão da matemática como uma referência “acima de tudo”, como um “juiz”, que está acima dos seres humanos, como um artifício não humano que pudesse controlar a imperfeição humana (BORBA; SKOVSMOSE, 2013, p. 129).

O ensino da Matemática até o início do século XX esteve baseado na repetição e memorização dos conceitos básicos da Matemática, recursos esses que eram considerados importantes para o aprendizado do aluno. Anos depois, considerando as novas orientações, os alunos deveriam aprender pela compreensão, ou seja, os educandos deveriam entender o que estavam fazendo. Contudo, os alunos permaneciam sem sucesso no seu processo de ensino e aprendizagem (ALLEVATO; ONUCHIC, 2004, p. 214).

Para a escola o fracasso do aluno sempre esteve ligado à sua condição de memorizar e agilidade na realização dos cálculos propostos. Fonseca (2004) advoga que a aprendizagem “é a aquisição de capacidade de explicar, de apreender e compreender, e lidar, criticamente, com situações novas” (FONSECA, 2004, p. 37). A escola não deve pensar apenas no domínio de técnicas, habilidades e memorização de explicações e teorias.

Os autores Carraher, Carraher e Schliemann (1995) afirmam que o fracasso escolar é o fracasso da escola, tendo em vista a pesquisa apresentada pelos autores com meninos que trabalhavam em “negócio próprio” da família. Nesta pesquisa os resultados foram surpreendentes, os alunos apresentaram performances distintas no contexto escolar e no contexto informal. As crianças e adolescentes mostraram métodos próprios para resolver as situações-problema. Para os autores a escola ensina como devemos multiplicar, subtrair, somar e dividir. Quando seguimos as regras dos procedimentos estes funcionam, porém na problematização, muitas vezes o aluno não sabe como utilizar. Os problemas reais acabam por ser mais concretos do que as situações propostas na escola que parecem uma situação abstrata, sem um contexto específico.

Nesse contexto, a resolução de problemas é um tema que tem sido muito discutido e analisado nas últimas décadas por pesquisadores e também

professores (DINIZ, 2001; SMOLE, 2013; POLYA, 1977). Surgem assim, diferentes orientações para o ensino e novos encaminhamentos didáticos para a abordagem desse tema (DINIZ, 2001, p. 87).

Diante disso, optei por trazer para este estudo a Alfabetização Matemática com o foco na resolução de problemas, visto ser um tema desafiante na prática cotidiana da sala de aula. Muitas vezes os professores tratam de representações formais da produção matemática e não desenvolvem estratégias que permitam a evolução dos procedimentos espontâneos das crianças para os procedimentos mais formais. Recursos estes que as crianças utilizam informalmente e que a escola não costuma valorizá-los.

Isto não quer dizer que outras estratégias metodológicas são menos importantes, como por exemplo: as situações de jogos, o uso de recursos manipuláveis, a importância do desenho e a construção de um ambiente alfabetizador. Recursos esses que precisam estar presentes nas práticas dos professores.

Na resolução de problemas, a comunicação, tanto para as crianças ouvintes como para as surdas, permite organizar mentalmente pensamentos e ações. Aprender Matemática na sua língua materna é fundamental para que a criança possa refletir sobre o que fez ou o que pensou na construção de novas aprendizagens e novos questionamentos. A aprendizagem da Matemática pode completar-se quando se aproxima da leitura e da escrita por meio dos recursos da comunicação.

Diniz (2001) apresenta a resolução de problemas dentro de três concepções: como meta, processo ou habilidade básica. Na primeira concepção o aluno possui todas as informações e os conceitos envolvidos na resolução de problemas para que possa enfrentá-los.

Na segunda concepção, a resolução de problemas é vista como processo de aplicar conhecimentos previamente adquiridos a situações novas. Para a autora esse movimento surgiu com Polya (1977)⁴³, quando os educadores passam a centrar sua atenção nos procedimentos usados pelos alunos na resolução dos problemas. Nessa concepção, surge a classificação

⁴³ POLYA, J. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciências, 1977.

dos tipos de problemas, tipos de estratégias de resolução e esquemas de passos a serem seguidos para melhor resolvê-los.

Finalmente, na terceira concepção a resolução de problemas passa a ser entendida como habilidade básica, quando todos os alunos devem aprender a resolver problemas. Para Diniz (2001) todas as concepções descritas acima não se excluem, mas apresentam diferentes momentos e consequentemente orientações nos materiais didáticos.

Para Allevato e Onuchic (2004)⁴⁴ o conhecimento em Matemática consiste em relações lógicas construídas internamente e que existem na mente como parte de uma rede de ideias, este é o conhecimento conceitual. O conhecimento procedimental consiste em saber as regras e procedimentos para realização de tarefas, ou seja, o passo a passo na realização de uma tarefa, e isso requer da pessoa poucas relações cognitivas para o conhecimento de um procedimento.

Nesse contexto se insere a metodologia de “Ensino-Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas”, que se constitui num caminho para ensinar Matemática através da Resolução de Problemas e não apenas para se ensinar a resolver problemas (ALLEVATO; ONUCHIC, 2004, p. 220).

Além disso, para Cunha Coutinho (2004) a resolução de problemas pode ser vista como uma forma metodológica de ensino da Matemática, o problema passa a ser o início da construção do conhecimento, antes mesmo de usar a linguagem formal dos conceitos matemáticos, sendo uma forma de conduzir o aprendizado num movimento do concreto para o abstrato.

Smole (2013) corrobora com as ideias apresentadas pelos autores citados quando considera a resolução de problemas não apenas como um objetivo de ensino e aprendizagem da Matemática, “mas uma forma de simular um ambiente no qual se vivencia o processo de pensar matematicamente, garantindo a quem aprende a percepção de estar se apropriando ativamente do conhecimento matemático [...]” (SMOLE, 2013, p. 50).

O ensino da Matemática por meio da resolução de problemas exige do professor criar situações e possibilitar um ambiente motivador para manter a atenção das crianças. Sendo assim, adentramos o século XXI com ideias

⁴⁴ Allevato e Onuchic citam Van de Walle (2001).

inovadoras na Educação Matemática, especificamente na Alfabetização Matemática.

Percebe-se ainda, nos dias atuais, o ensino da Matemática baseado em práticas tradicionais⁴⁵ de forma linear e restrita, com práticas descontextualizadas da vida real. Visto que, os modelos que os professores têm para a sua prática estão pautados no que eles viveram em sua trajetória escolar.

Cabe destacar a reflexão feita por Borba e Skovsmose (2013) sobre o encaminhamento de situações-problema a partir de um contexto e quando não permite que o aluno crie e invente novas possibilidades para a resolução do problema, quando assim se torna descontextualizado ou artificial.

Imagine, entretanto, um comentário como esse: “Eu conheço uma receita um pouco diferente e, se usarmos cenouras a mais, não precisaremos tanto disso; eu acho, até, que poderia ficar mais saboroso. Na verdade gosto de cenouras...”. Normalmente, tal maneira de pensar não leva a lugar nenhum, certamente não à resposta correta. O contexto da sala de aula de matemática molda nossa experiência de uma forma bem diferente do que outras situações o fazem; a receita mencionada no exercício de matemática não é uma receita vinda da cozinha. Temos de lidar com pseudoproblemas, com um mundo onde o paradigma verdadeiro-falso domina (BORBA; SKOVSMOSE, 2013, p. 139).

As situações contextualizadas em sala de aula nem sempre permitem a verdadeira intenção do aluno frente à proposta do professor.

Nacarato; Mengali e Passos (2011, p. 32) evidenciam através das narrativas dos professores o quanto as reformas curriculares não chegam até a formação docente e à sala de aula, os docentes reproduzem modelos que vivenciou como aluno. O ensino da Matemática se consolida em atividades rotineiras e com práticas homogêneas distantes das discussões atuais. Para os autores, possibilitar a reflexão dos docentes sobre a sua trajetória escolar contribui para uma mudança de postura profissional.

Em se tratando da Alfabetização Matemática⁴⁶ fica evidente a importância do papel da comunicação, mesmo antes da criança iniciar seus

⁴⁵ Ensino tradicional – passar aos alunos definições, regras, técnicas, procedimentos e nomenclaturas.

⁴⁶ Nacarato e Lopes (2009) afirmam que Letramento, Letramento em Matemática, Numeramento, Alfabetização Matemática, Linguagem Matemática e *Literacia*, vêm sendo focalizados nas pesquisas e debates nacionais e internacionais. A opção neste trabalho é pelo

estudos. Ao entrar na escola ela já estabelece relações conceituais significativas com seus familiares. A escola assume o papel de compreender os conhecimentos prévios que a criança já possui sobre a Matemática e a partir disso sistematizar e ampliar os conceitos matemáticos.

Segundo Nacarato, Mengali e Passos (2011) a Matemática deve ter uma perspectiva inclusiva e ser entendida como patrimônio cultural da humanidade. Portanto, precisa ser compreendida como direito de todos.

Para tanto, há que se romper com o uso dos “exercícios” que têm marcado as aulas de Matemática e abandonar a concepção do certo e do errado propondo cenários que permitam a investigação. Para as autoras citadas a aprendizagem da Matemática não acontece por repetições e memorizações, mas necessita de práticas sociais que envolvam os alunos em atividades significativas.

É possibilitar que o aluno tenha voz e seja ouvido; que ele possa comunicar suas ideias matemáticas e que estas sejam valorizadas ou questionadas; que os problemas propostos em sala de aula rompam com o modelo padrão de problemas de uma única solução e sejam problemas abertos; que o aluno tenha possibilidade de levantar conjecturas e buscar explicações e/ validações para elas. Enfim, que a matemática seja para todos, e não para uma pequena parcela dos alunos (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2011, p. 37).

Atualmente nos estudos em Alfabetização Matemática tem sido ressaltada a importância de alfabetizar na perspectiva do letramento (BRASIL, 2014), estando assim em consonância com os estudos de linguagem referentes ao processo de alfabetização e letramento⁴⁷ nos anos iniciais do

uso do termo Alfabetização Matemática tendo como referencial teórico Danyluk (1991). A autora afirma que “o termo alfabetização matemática foi, então adotado, para me referir ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita do discurso matemático” (DANYLUK, 1991, p. 44). Para Fonseca (2004, p. 93 e 94) o numeramento foi traduzido do termo em inglês *numeracy* sendo compreendido como um domínio de habilidades que envolve um subconjunto de habilidades essenciais tanto da matemática como do letramento e que vem sendo entendido habilidades gerais de comunicação e resolução de problemas. O termo *literacia* nos dicionários de Língua Portuguesa em Portugal é apresentado como capacidade de ler e escrever (LOPES; CARVALHO, 2009, p. 77). A linguagem matemática para Santos (2009) é um sistema simbólico de caráter formal e tem por função principal converter conceitos matemáticos em objeto, mas facilmente manipuláveis e calculáveis, possibilitando inferências, generalizações e novos cálculos que, de outro modo, seriam impossíveis.

⁴⁷ O uso do termo alfabetização consiste na inserção da criança no mundo da escrita e a aquisição ao código, por exemplo, a tradução das letras em sons. O termo letramento está ligado ao uso efetivo da alfabetização em práticas sociais com o a diversidade textual presente em sala de aula.

Ensino Fundamental. Nesse sentido, a comunicação oral e o uso de gêneros textuais são fundamentais nesse processo.

Vale a contribuição de Andrade (2009) quando afirma que o homem estabelece relações com o mundo e com pessoas; e também várias formas de expressão e linguagens (oral, escrita, artística...) estão presentes. Nessa experiência do contato com o outro se estabelece uma rede de relações e significados, apropriando-se de sua cultura e também a produzindo.

Lemos as formas de expressão existentes no mundo social, compreendendo-as e interpretando-as no sentido de comunicar o nosso pensamento e as outras pessoas farão a leitura dessas expressões.

Diante dessa afirmação, quanto mais leituras e comunicações, maior será o nosso conhecimento. “Quanto maior conhecimento e compreensão, maiores são as possibilidades de ações conscientes no mundo pessoal, social e cultural” (ANDRADE, 2009, p. 143).

A Alfabetização Matemática envolve a leitura de espaços, formas, medidas e grandezas e tratamento de informações, ou seja, a leitura e escrita do mundo em que o aluno está inserido.

Cardoso e Fonseca (2009) afirmam que é comum encontrar professores que comentam que os alunos não sabem interpretar o que a situação problema pede e por isso solicitam aos professores de Língua Portuguesa que reforcem situações de leitura e interpretação. Ao professor de Matemática cabe compreender que é fundamental conhecer a diversidade textual como atividade de leitura e também como formas de trabalhar os conteúdos escolares. Promover apenas atividades de produção Matemática, ou seja, resolução de exercícios, não favorece a compreensão dos significados e produção de sentidos da Matemática. As autoras consideram a necessidade de se buscar práticas de leitura em notas fiscais, contas de luz, informes publicitários e mapas e não ficar restrito ao uso dos livros didáticos.

Para Lopes e Carvalho (2009) que tratam em seu artigo sobre a *literacia* estatística na Educação Básica, escrever e falar são habilidades essenciais para que os alunos consigam ter atitudes críticas e reflexivas em atividades estatísticas que aparecerem na mídia. Para o ensino e aprendizagem da Matemática a comunicação, ou seja, as mensagens produzidas em sala pelos

alunos com o uso da sua linguagem e a forma como o professor expõe os conteúdos são fundamentais para o avanço dos alunos.

Em síntese, são estudos que permitem ver a questão da comunicação na aula de Matemática em dois sentidos: o primeiro diz respeito às formas de interação e discursos utilizados pelos alunos e professores; o segundo refere-se às representações simbólicas e algumas práticas discursivas de que faz uso no processo de aprendizagem, para promover a compreensão e comunicação dos significados (SANTOS, 2009, p. 121).

Além da oralidade e da leitura, outro recurso de comunicação é a escrita. Smole (2001) afirma que a produção de textos é uma maneira de promover a comunicação nas aulas de Matemática. Para ela, escrever ajuda os alunos a aprimorarem as suas percepções, conhecimentos e relações pessoais.

Quando tratamos de surdez e Alfabetização Matemática, temos três questões pedagógicas de muita importância para o sucesso escolar das crianças surdas. Primeiro, envolve a comunicação oral – para eles a língua de sinais é a língua de instrução e interação, assim, na escola inclusiva a criança deve contar com o TILS que é responsável pela mediação linguística, porém nem sempre isso acontece. Na escola de surdos os professores devem ser fluentes nesta língua.

Segundo, para a compreensão leitora em Língua Portuguesa (segunda língua para este grupo de alunos) o professor precisa entender e organizar estratégias que facilitem a leitura e a interpretação dos textos escritos, bem como organizar sua aula com riqueza de recursos visuais.

E por último, a escrita, pelo fato da Língua Portuguesa ser considerada a segunda língua da criança surda, o processo de aprender a escrever requer metodologias específicas, mais voltadas ao ensino de segunda língua.

Os aspectos referentes ao encaminhamento pedagógico são tratados no capítulo seguinte a partir de pesquisas apresentadas, com a intenção de mostrar as dificuldades dos alunos surdos quando estão iniciando o seu processo de escolarização. Por muitas vezes estes três aspectos não são considerados e observados mais prontamente pela escola, podendo ter como consequência o não desenvolvimento acadêmico da criança.

4.1 Alfabetização Matemática e os alunos surdos

Antes de minha educação eu não sabia como contar; meus dedos ensinaram-me. Eu não conhecia os números; contava nos dedos e, quando a contagem ultrapassava dez, fazia marcas num pedaço de papel (Massieu⁴⁸, 1998).

As crianças antes mesmo de entrarem na escola já vivem experiências com os números, dessa forma dão início à construção do senso numérico. É comum participarem junto com os pais em situações de compras ao mercado, ouvir os números de várias formas, mostrar com as mãos quantos anos tem e assim por diante. Muitos dos conhecimentos matemáticos são apreendidos informalmente mediante a interação com seus familiares e amigos.

Levando em consideração a criança surda, principalmente os filhos de pais ouvintes, pode-se afirmar que ela entra na escola em desvantagem em relação à criança ouvinte. Portanto, a escola tem a função de sistematizar esses conhecimentos trazidos por ela e avançar nos conteúdos propostos. No caso das crianças surdas o professor terá que elaborar atividades e promover estratégias que contemplem o não conhecimento prévio das crianças em determinados momentos da explicação dos conceitos matemáticos.

O depoimento da professora Maria Claudia, uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa, ilustra muito bem esta afirmação, quando ela relata a situação familiar vivida pela criança surda.

Vou relatar um exemplo que aconteceu com o meu aluno. Esses dias ele ganhou uma gaita e levou para a escola. Perguntei a ele o valor da gaita e respondeu que não foi nada e sim que um homem lhe deu. Ele nem observou o processo da mãe pagando pela gaita, ficou à parte do processo, a mãe não mostrou o valor e o dinheiro, isso é uma prática de trabalho com o sistema monetário.

A partir disso pedi auxílio à mãe do aluno, para que sempre que for às compras mostre para a criança todo o processo de compra. Viver a experiência é muito importante, para mim isso é leitura e compreensão de mundo. Outro exemplo é o uso do calendário pelos pais, mostrar que hoje vamos ficar em casa e em outro dia iremos passear (MARIA CLAUDIA, 2014).

⁴⁸ Massieu é surdo e foi citado por Oliver Sacks na obra “Vendo Vozes”.

Dessa forma, ao pensar na Matemática as dificuldades que são comuns a surdos e ouvintes são potencializadas no caso dos estudantes surdos pela falta de comunicação.

A comunicação é um dos temas presentes nas pesquisas e estudos sobre a surdez e Alfabetização Matemática. Para iniciar esse debate são apresentados estudos que foram realizados no Estado do Paraná e outras pesquisas apresentadas em periódicos que tratam desse tema, no sentido de melhor compreender as relações entre a surdez e a Matemática. O foco das pesquisas apresentadas tem como referência a educação bilíngue no contexto escolar e aponta para possíveis caminhos metodológicos no ensino da Matemática para a criança surda.

Destaco como referencial teórico, na área da Alfabetização Matemática com as crianças surdas, o trabalho de Silva (2010) que tem como propósito investigar quais seriam as hipóteses que este grupo de alunos constrói em relação à escrita dos números. Nessa pesquisa os alunos eram usuários da Libras e matriculados em uma escola básica para surdos. A autora explica que não encontrou trabalhos sobre a escrita numérica por surdos, assim investigou as pesquisas realizadas com crianças ouvintes para posteriormente comparar com as crianças surdas enquanto referencial teórico (SILVA, 2010, p. 21).

A autora apresenta como resultado obtido que as crianças surdas argumentam e são capazes de explicar suas hipóteses de construção sobre o número, assim, são sujeitos cognoscentes que elaboram suas ideias e não apenas absorvem informações. Afirma também, que o desenvolvimento cognitivo e a construção da leitura e da escrita ocorrem da mesma forma que com os ouvintes, o que torna legítima a suposição de que o mesmo acontece com a escrita numérica. De acordo com o exemplo das crianças ouvintes, as crianças surdas “apresentam um repertório numérico baseado em experiências de vida, bem como nas experiências de ensino e aprendizagem efetivadas no ambiente escolar” (SILVA, 2010, p. 217-218).

A autora também faz observações sobre as notações escritas numéricas das crianças surdas. Em Libras as notações numéricas apresentam uma organização posicional, ou seja, no número 258, é sinalizado separadamente 2, 5, 8. Assim, se a criança conhece os algarismos nesta língua ela apenas os sinaliza e isso não quer dizer que tenha compreendido os conceitos envolvidos,

neste caso o valor posicional. Na Língua Portuguesa a criança ouvinte ao verbalizar já supõe o valor posicional do algarismo – *duzentos e cinquenta e oito* - pela própria vivência com a língua. O grupo de ouvintes vivencia isto muito antes de entrar na escola com base na comunicação.

Como já foi dito, a criança muito antes de entrar na escola ouve os algarismos e os valores numéricos, elas sabem o número do celular dos pais, o valor monetário do vídeo game e outros objetos do seu interesse, isso significa que a comunicação entre as pessoas acontece de forma natural, tanto com quantidades pequenas como com valores maiores. A partir daí elas dão início às suas hipóteses sobre a escrita numérica. Quando entram na escola aprendem a registrar as quantidades e no decorrer do seu processo de alfabetização aprendem a escrever os algarismos na posição em que estão, o valor posicional.

Diante disso, os professores das crianças surdas precisam demonstrar e explicar as diferenças entre o algarismo, o valor posicional e a escrita dos algarismos. Silva (2010, p. 216) explica que para os surdos os números são transparentes, o que quer dizer, que se escreve como se fala. A mediação linguística do TILS passa a ser primordial neste processo. Alunos ouvintes também se deparam com algumas dificuldades em relação à escrita numérica, contudo, as intervenções corretas do professor fazem com que eles percebam mais rapidamente a forma correta de registro do número por extenso e da transcrição dos números, assim que alfabetizadas em Língua Portuguesa.

Moraes, Rocha e Silva (2013, p. 41-42) realizaram uma pesquisa de campo, em escolas inclusivas no Paraná, sobre a escrita numérica e a transcrição dos números⁴⁹ por surdos e ouvintes, com alunos da 7.^a série, 3º ano do Ensino Médio - EM e 1º ano de Pedagogia. Apresentando os seguintes resultados com os alunos surdos⁵⁰ (não apresento os resultados dos alunos ouvintes):

⁴⁹ Moraes, Rocha e Silva (2013, p. 40) apresentam na pesquisa exercícios como:

1. Escreva os seguintes números:

a) 345 _____

2. Transcreva os seguintes números:

b) Oitocentos e quarenta e nove _____

⁵⁰ Não é o objetivo, neste momento, comparar os surdos e os ouvintes, por isso não são apresentados os dados dos ouvintes.

- O aluno da 7.^a série não conseguiu escrever nenhum dos cinco números e a mesma coisa ocorreu com a transcrição dos números, o aluno respondeu não sei;
- A aluna do 3º ano EM também não conseguiu escrever nenhum número e na transcrição dos números obteve três acertos e dois erros;
- Uma das alunas do curso de Pedagogia escreveu todos os números de maneira incorreta, escreveu como se vê em Libras, sem considerar o valor posicional e na transcrição dos números houve quatro acertos e um erro,
- A segunda aluna do curso de Pedagogia não obteve êxito na escrita dos números. Na transcrição dos números obteve três acertos e dois erros.

Para os autores os alunos surdos reproduzem aquilo que veem e, na Libras, a tradução é realizada por justaposição dos símbolos utilizados. Eles não questionam a dificuldade do surdo, principalmente por serem profissionais que possuem contato com esse grupo de alunos, porém a forma como a inclusão está posta preocupa os pesquisadores. Se comparado com os alunos ouvintes é grande a defasagem apresentada pelos surdos, mas isso não quer dizer que não possam aprender. Conhecer as dificuldades e o porquê da não manifestação escrita dos alunos é fundamental para o professor promover estratégias de intervenção.

Além da pesquisa de Silva, estão disponibilizados no livro “Surdez, inclusão e matemática” (2013) diversos artigos do grupo de pesquisa constituído na Universidade Estadual de Maringá, os quais alguns artigos são apresentados brevemente, bem como os seus resultados obtidos.

Em se tratando de Educação Matemática e Educação de Surdos, Nogueira (2013, p. 11) em sua primeira pesquisa formal realizada em 1987, cujo título é “As estruturas lógicas elementares e a noção de número em crianças deficientes auditivas: subsídios para o ensino da matemática” tinha por objetivo analisar se a deficiência auditiva⁵¹ constituía um fator que comprometesse o desenvolvimento operatório lógico infantil. Nesta época a

⁵¹ Termo utilizado pela autora na época da realização do trabalho.

autora pensou, através dos resultados obtidos, na possibilidade de se trabalhar com a criança surda independentemente da linguagem falada. Nesse sentido, os estudos iniciam a uma nova possibilidade de ensinar as crianças surdas, considerando a língua de sinais.

Por outro lado, o uso da Libras no contexto educacional não parece ser a única mudança necessária para a aprendizagem dessas crianças. Para Nogueira (2013) a principal conclusão das investigações que são apresentadas no livro “Surdez, inclusão e Matemática” é:

É de que não basta traduzir para a Libras, conteúdos e estratégias metodológicas pensadas para o ensino da Matemática para ouvintes. Os surdos necessitam de uma ação pedagógica que atenda as suas particularidades se pretendemos um ensino de Matemática de boa qualidade e que possa favorecer a inclusão do surdo na sociedade (NOGUEIRA, 2013, p. 15).

Segundo Nogueira e Zanquetta (2013, p. 37-38), o ensino de Matemática está preocupado em apenas passar os conteúdos, de forma tradicional, ou seja, seguindo as regras e os procedimentos de maneira repetitiva e memorizada. Isto de certa maneira beneficia os alunos surdos, que devido à falta efetiva de comunicação com os professores e da concepção tradicional de que aprender é memorizar o que foi explicado, é possível inferir que eles memorizam definições e procedimentos.

Contudo, o aluno surdo da mesma forma que o ouvinte precisa ser inserido em práticas pedagógicas que permitam o processo investigativo, que o aluno perceba que a resposta correta a uma situação problema não significa a compreensão do que é exigido. Cabe ao professor permitir diferentes soluções, comparando-as entre si e tornando possível a verbalização/sinalização de como chegaram à solução.

Borges e Nogueira (2013) tratam em seu artigo sobre a inclusão de estudantes surdos e as aulas de Matemática. Para eles, a inclusão dos alunos é problemática por possuírem a comunicação prejudicada em um ambiente que utiliza uma língua que não é acessível a esses alunos e em se tratando do ensino da Matemática que pressupõe o uso de mais uma linguagem: a linguagem matemática. Ressalta-se que não estão consolidados ainda os termos específicos da Matemática em Libras, como: matrizes, logaritmos, funções. Isto acontece porque a língua de sinais ainda está em construção e

também ao pouco conhecimento matemático pelos intérpretes de Libras (BORGES; NOGUEIRA, 2013, p. 44). Isso se deve ao fato de que ainda os intérpretes e surdos desconhecem os sinais específicos para os conteúdos e conceitos matemáticos.

Os autores discorrem sobre a atuação desse profissional na sala de aula suas dificuldades na interpretação das aulas de Matemática e o significado da inclusão educacional, assim, eles afirmam que não se discute a importância da língua de sinais neste espaço. Mas sim a atenção aos diversos aspectos que foram observados como: a falta de interação entre os surdos e os ouvintes, o esclarecimento do papel desse profissional no contexto escolar, ausência de atividades que explorem o aspecto visual, não há um currículo diferenciado, não há formação inicial e continuada sobre a inclusão escolar dos alunos surdos e dificuldades dos alunos em interpretar os enunciados em Língua Portuguesa.

Diante do exposto, os autores demonstram a necessidade de atenção em relação à inclusão dos surdos na escola regular comum, pois é necessário ir além da preocupação com a questão linguística e avançar nas questões metodológicas de modo que atendam as especificidades dos alunos.

Por último apresento o artigo de Nogueira, Borges e Frizzarini (2013) no qual os autores também destacam a inclusão das crianças surdas, tendo em vista o ensino da Matemática. Novamente os autores afirmam a importância da Libras na construção dos conhecimentos e do papel TILS na mediação linguística, entretanto faz-se necessário levar em conta que as crianças surdas ao entrarem na escola muitas não possuem conhecimentos prévios dos conceitos matemáticos, pelo fato de não ouvirem ou não terem tido acesso linguístico.

A partir das investigações os autores consideram que os estudantes possuem uma redução do seu repertório linguístico se comparados com as crianças ouvintes. Dessa forma, aprender Matemática pode ser uma tarefa difícil pelo fato das crianças não vivenciarem anteriormente experiências socioculturais significativas. Destacam que é importante desmitificar que as crianças apresentam dificuldade na resolução de problemas por não conhecer a Língua Portuguesa, mas sim levar em consideração que a falta de uma comunicação efetiva e a forma como a escola apresenta os conceitos

matemáticos, isto sim se torna um problema para estas crianças (NOGUEIRA; BORGES; FRIZZARINI, 2013, p. 180).

Do ponto de vista de Barbosa (2009) a cognição é multifaceta e o seu desenvolvimento depende da ação da criança em seu esforço em entender o mundo a sua volta. Esse processo inclui habilidades de percepção, de memória, de representação mental, de formação de conceitos, de linguagem, de pensamento lógico, bem como habilidades de leitura, escrita e matemática esta de natureza linguística e não-linguística (BARBOSA, 2009, p. 408).

A autora afirma que as crianças filhas de pais surdos que estão sempre presentes na comunidade surda estão expostas ao código linguístico desde cedo e assim a língua contribui de forma marcante ao desenvolvimento cognitivo dessa criança.

A língua de sinais é produzida e compreendida na modalidade visual e espacial, assim Barbosa (2009) apresenta estudos que investigaram o desenvolvimento cognitivo da criança surda em funções viso-espaciais. As funções cognitivas menos dependentes de estímulos linguísticos como reconhecimento facial, construção com blocos lógicos, percepção de movimentos, memória espacial e localização espacial, assim, para a autora é possível imaginar que as crianças surdas têm um desempenho similar ao das crianças não-surdas. Pode-se dizer que o uso da língua de sinais contribui para a manifestação dessas habilidades, porém a autora compila em seu texto outros estudos que relatam se as crianças não possuem o estímulo linguístico não atingem a similaridade ou potencialidade quando comparadas as não-surdas (BARBOSA, 2009, p. 412).

Também foram apresentados por esta autora os estudos de Spencer e Meadow-Orlans⁵², sobre o jogo simbólico – habilidade de abstração do contexto concreto e imediato, tal como a linguagem – crianças surdas com 2 anos que não receberam estímulos linguísticos apresentam declínio no jogo simbólico, quando observadas as crianças de até 9 meses, não foram apresentadas diferenças entre as crianças surdas e não-surdas.

⁵² Para um entendimento mais significativo da pesquisa de Spencer e Meadow-Orlans segue a referência utilizada por Barbosa (2009): *Spencer, P.E. & Meadow-Orlans, K.P. Play, language e maternal responsiveness: A longitudinal study of deaf and hearing infants. Child Development, 67, 3176-3191. 1996.*

A resolução de problemas é um problema para as crianças surdas e também para os adultos pela sua dependência dessa habilidade aos conhecimentos linguísticos, Barbosa (2009, p. 416), apresenta os resultados de Blatto-Vallee, Kelly, Gaustad, Porter e Fonzi ⁵³ com surdos universitários que utilizam pouco a representação visual e quando a criam utilizam representações pictóricas e icônicas, as quais são irrelevantes para a resolução do problema.

Mesmo sendo apresentados estudos sobre os atrasos da criança surda no processo de aprendizagem, os argumentos dos autores dizem que a surdez não implica no atraso da aprendizagem Matemática. Conforme Barbosa (2009) aponta ao estudar o desenvolvimento numérico das crianças surdas e não-surdas percebeu que não há diferença nas habilidades numéricas, em ambos os grupos de crianças de classe sócio econômica inferior, para a autora isto sugere que o empobrecimento do estímulo linguístico pode afetar a área de conhecimento matemático (BARBOSA, 2009, p. 418).

Novamente a comunicação e o acesso ao mundo letrado determinam e minimizam as dificuldades favorecendo o bom desempenho das crianças.

É importante destacar que os estudos citados por Barbosa (2009) na área de processamento da informação apontam que não há diferença entre as crianças ouvintes e surdas, e em alguns casos as crianças surdas se saem melhor, no caso de movimento periférico, e de criação e manipulação de imagens mentais (BARBOSA, 2009, p. 418).

Resumindo, para Barbosa (2009) dois fatores centrais são apontados por pesquisadores para o desempenho desigual em Matemática de crianças surdas e não-surdas, os quais são:

1. A influência da linguagem no desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a Matemática, e
2. A escolarização da criança surda, que talvez possa não apresentar a mesma qualidade que a educação da criança ouvinte (BARBOSA, 2009, p. 418).

⁵³ Para um entendimento mais significativo da pesquisa de Blatto-Vallee; Kelly; Gaustad e Fonzi segue a referência utilizada por Barbosa (2009): Blatto-Vallee, G., Kelly, R. R., Gaustad, M. G., Porter, J., Fonzi, J. Visual-spatial representation in mathematical problem solving by deaf and hearing student. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12:4, Fall, 432-448. 2007.

Fávero e Pimenta (2006) tratam da temática sobre resolução de problemas e a importância da Libras. Para eles a contextualização de fatos numéricos só é possível com o uso da linguagem, no caso a Libras, para que o aluno lide com as diferentes funções que o número pode assumir: como medida, como relação e como transformação.

Inovar as práticas pedagógicas e ter domínio linguístico são aspectos fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento matemático. De uma forma natural, as tentativas de iniciação aos conceitos matemáticos pressupõem um conhecimento de língua materna⁵⁴, para os ouvintes primeiramente a sua forma oral e para as crianças surdas a sua forma sinalizada; o que é essencial para a compreensão do significado dos objetos envolvidos ou das instruções para a ação sobre eles.

Assim, se no uso da língua materna a língua de sinais é o natural suporte de significações para posterior avanço na língua escrita, no caso da Matemática a inexistência de uma língua própria não promove o avanço esperando da criança surda em se tratando dos conceitos matemáticos.

Tendo em vista estratégias que podem ser utilizadas pelo professor, Cunha Coutinho (2004) apresenta em seu artigo algumas das ideias citadas pelas entrevistadas nesta pesquisa no que se refere à organização do pensamento lógico do aluno surdo, ou seja, por meio de esquemas. Na análise descrita pela autora os esquemas⁵⁵ revelaram-se como de grande utilidade na mediação entre o texto escrito e o aluno, na elaboração de esquemas os alunos são mediados por estratégias de leitura, e também como forma de categorizar os dados do problema. Para autora, isso é uma forma que facilita o raciocínio lógico.

Segue o trecho da entrevista da pedagoga Daniela que destaca a importância do uso de esquemas no processo de Alfabetização Matemática das crianças surdas na Escola Municipal 1º de Maio:

Na Alfabetização Matemática já experimentamos com os esquemas e deu certo. Por exemplo, a leitura das situações-problema é difícil para eles, então se interpreta o que está escrito e desenha o que ele não entendeu. Exemplificando, a

⁵⁴ Refiro-me a língua materna como a primeira língua apreendida, neste caso a língua oral para os ouvintes; ou a língua de sinais para os surdos.

⁵⁵ Para a autora, o termo “esquemas” designa-se a uma forma de representar, de maneira esquemática e resumida as informações do texto escrito.

Eliane comprou dez tomates, se ele não consegue abstrair, desenham-se os tomates, deu três e ficou com quantos. Isso tudo é visual e ajuda na organização mental do aluno (DANIELA, 2014).

A leitura⁵⁶ em uma proposta de trabalho escolar deve ir além de situações propostas apenas em Língua Portuguesa, e sim estar presente em todas as áreas do conhecimento, sendo este o objetivo do trabalho coletivo da escola. É comum nas escolas, que o professor das outras áreas desempenhe o papel de mero informador e não tenha a responsabilidade pelo ensino da leitura.

Na pesquisa de Cunha Coutinho (2004) os alunos foram desafiados a resolver uma situação problema a partir de uma notícia de jornal. O texto escrito surgiu como uma dificuldade na compreensão leitora.

Cunha Coutinho (2004) evidencia que o enfrentamento do texto escrito e sua utilização como estratégia de ensino tornam-se às vezes, um processo difícil, sendo assim necessário um trabalho específico com esse grupo de alunos. As ideias de um texto são apreendidas por meio de estratégias que supõe a síntese da parte mais importante.

⁵⁶ Colomer e Camps (2002, p. 111-113) apresentam algumas estratégias que favorecem a compreensão leitora, segundo as autoras a prática desse tipo de exercícios na escola pode facilitar as tarefas de leitura e aprendizagem. A representação gráfica com as ideias principais pode ser utilizada pelo professor e alunos, as autoras apresentam as seguintes sugestões:

- a) Nos primeiros níveis de ensino, a elaboração de quadrinhos exige a seleção de fatos e momentos mais significativos de um conto ou uma história.
- b) Quadros comparativo entre os elementos principais ajudam a representar o significado do texto.
- c) A elaboração de esquemas, diagramas, quadros adequados ao nível de compreensão dos alunos favorece a representação mental do significado do texto e ajuda a entender as relações entre os elementos que parecem ter uma representação linear.

Lebedeff (2010) também apresenta algumas estratégias visuais de organização para leitura do texto:

- a) Gráfico em árvore: é um tipo de gráfico organizador que mostra como os itens podem estar relacionados uns aos outros. O tronco da árvore representa o tópico principal, e dos galhos derivam as informações relativas ao tópico.
- b) Gráfico em teia: também denominado *cluster* ou *cloud*, é um tipo não linear de gráfico organizador, que auxilia a sistematização de ideias originadas a partir de um tópico central. Este tipo de gráfico auxilia o professor a realizar estratégias de *brainstorm*, ou explosão de ideias.
- c) Tabela: é um tipo de gráfico organizador que concentra e organiza dados. Tabelas podem ser utilizadas para mostrar atributos, para comparar e contrastar tópicos, para avaliar informações, entre outras possibilidades.
- d) Mapa de história: mapas de história são gráficos organizadores que podem ser úteis para auxiliar o aluno a analisar ou escrever uma narrativa.
- e) História em quadrinhos: a história em quadrinhos é um poderoso recurso narrativo, promovendo a união de texto e desenho consegue tornar mais claros, para a criança, conceitos que continuariam abstratos se confinados unicamente à palavra.

Nesse sentido, a utilização de itens lexicais, a organização dos elementos em categorias, bem como a organização visual favorecida pelo esquema fizeram com que os alunos se conscientizassem de seu objetivo com a leitura do texto e direcionassem sua atenção para os pontos mais importantes (CUNHA COUTINHO, 2004, p. 58).

É importante destacar o esquema (Figura 2) apresentado pela autora em seu artigo. Segundo sua pesquisa, após os trabalhos com os esquemas, os alunos a surpreenderam demonstrando uma melhora em sua capacidade de leitura e organização do pensamento (CUNHA COUTINHO, 2004, p. 60).

Figura 2: Esquema elaborado para resolução do problema apresentado.

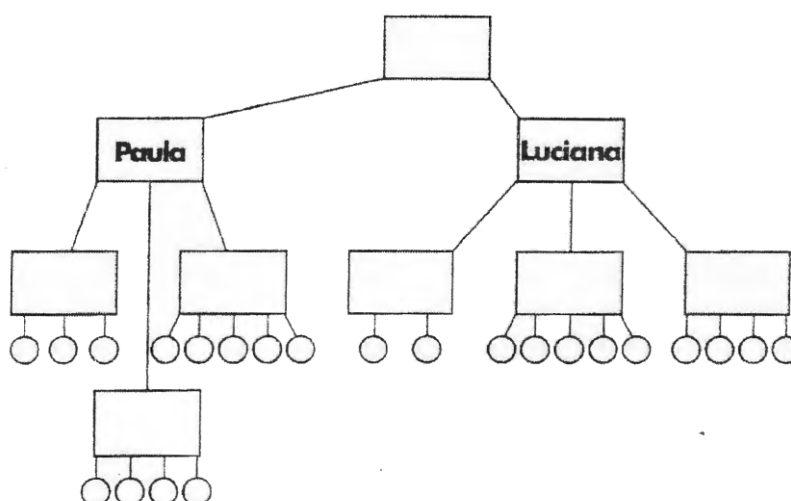
Paula e Luciana foram ao supermercado. Paula comprou 3 sabonetes, 4 pacotes de biscoito e 5 latas de óleo. Luciana comprou 2 pastas de dente, 5 quilos de açúcar e 4 detergentes.

sabonete	0,85
biscoito	1,03
óleo	1,35
pasta de dente	1,45
açúcar	0,68
detergente	0,60

Quanto Paula gastou?

Quanto Luciana gastou?

Quanto as duas gastaram juntas?



Fonte: CUNHA; COUTINHO, 2004, p. 60.

Conclui-se assim, que a forma visual e a forma de organização favorecem a resolução dos problemas. Destaco que a sua pesquisa foi

desenvolvida com um grupo de alunos surdos da quarta série do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Considerando o contexto educacional bilíngue, os alunos surdos inicialmente necessitam da mediação do professor e do coletivo, para a construção de hipóteses e compreensão textual. A partir daí podem criar suas próprias estratégias que favoreçam a interpretação textual.

Desta forma, o uso de estratégias visuais para o ensino da leitura e da escrita precisa fazer parte das práticas pedagógicas propostas pelos educadores. Para Lebedeff (2010) o letramento visual⁵⁷ para alunos surdos precisa ser compreendido a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Para tanto, o letramento visual pode constituir o currículo da escola de surdos e das escolas inclusivas, dando ênfase ao uso efetivo da língua de sinais em práticas pedagógicas visuais para a aquisição da segunda língua.

Destaca-se o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que é um programa do Governo Federal, que abrange os municípios do Paraná, possui um caderno específico de Educação inclusiva⁵⁸ contemplando formas de encaminhamento pedagógico para o ensino das crianças surdas.

⁵⁷ Lebedeff (2010) cita OLIVEIRA, S. **Texto Visual e Leitura Crítica**: o dito, o omitido, o sugerido. Linguagem e Ensino, Pelotas v.9, n.1, p.15-39, jan./jun., 2006. Para a autora o letramento visual é uma área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. O letramento visual é abordado a partir de várias disciplinas que buscam estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto.

⁵⁸ O PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa do Governo Federal cujo eixo central é a formação continuada do professor alfabetizador. No momento da adesão ao programa os municípios assumem o compromisso junto ao governo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL/MEC, 2014). Neste programa a formação em Alfabetização Matemática parte do pressuposto que é fundamental que o professor alfabetizador deve ser tratado como um profissional em constante formação, em todas as áreas do conhecimento. Alfabetização Matemática é vista na perspectiva do letramento, incorporando assim à reflexão sobre a leitura e escrita nos encaminhamentos das aulas de Matemática. As estratégias de leitura que envolvem a compreensão de textos sociais e as produções textuais das crianças passam a ser consideradas de maneira relevante na proposta do material do PNAIC.

O material do PNAIC conta com o caderno de educação inclusiva cujo objetivo é “fornecer informações aos professores no sentido de prover amparo legal e institucional para as suas ações pedagógicas na direção de tornar efetiva a inclusão.” (BRASIL, 2014, p. 5). O caderno de educação inclusiva (figura abaixo) trata do público da educação especial. Ao se referir às crianças surdas o material aponta para a importância e do direito da criança de brincar, jogar e explorar os materiais disponíveis para as escolas. Além disso, é enfatizada a proposta educacional bilíngue, tendo como um dos principais objetivos do professor o ensino e o aprimoramento da Língua Portuguesa para os alunos, contribuindo assim de maneira significativa para o aprendizado das pessoas surdas.

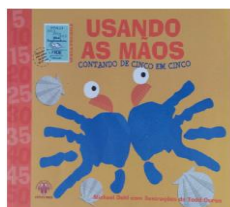
A seguir apresento a instituição e o CAES, bem como a sua proposta pedagógica, tendo em vista o objetivo da pesquisa.

Caderno Educação Inclusiva



Fonte: BRASIL, 2014.

O caderno destaca a importância da presença do intérprete de Libras no sentido de garantir o aprender de maneira igualitária. Também apresenta como contribuição o uso das tecnologias digitais para alunos surdos e a importância do uso de livros da literatura na elaboração de sequências didáticas pelos professores, tendo como referência as obras enviadas pelo MEC (Imagens abaixo). Sempre orientando os professores da importância de recursos visuais, e a consideração da diferença linguística.



ÁREAS	SUGESTÕES
Surdez	Livro com conteúdo importante para ser trabalhado com alunos surdos, diante dos recursos visuais apresentados, como também por utilizar as mãos para a realização da atividade, contemplando os artefatos culturais e elementos identitários surdos, neste caso, a Libras (uso das mãos).

Fonte: BRASIL, MEC, 2014, p. 74

5. A ESCOLA MUNICIPAL 1º DE MAIO

Neste capítulo caracteriza-se a Escola Municipal 1º de Maio. A instituição localiza-se no município de Campo Largo/ PR⁵⁹, na região metropolitana de Curitiba. Possui trezentos e quarenta e quatro alunos matriculados, sendo que quarenta e nove⁶⁰ são considerados público-alvo da educação especial. No momento atende nove surdos e conta com quatro intérpretes de Libras.

A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE), de 2008, do município de Campo Largo propõe diretrizes curriculares para a educação inclusiva. Neste documento a escola apresenta-se na perspectiva teórica baseada nas ideias da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, tendo como pressuposto a heterogeneidade de interações sendo esta imprescindível para a aprendizagem dos alunos inclusos. Desse modo, a condição biológica, não é o foco, mas sim as possibilidades potenciais de aprendizagem nas relações de mediação do ambiente social. (CAMPO LARGO, 2008).

Além disso, consta a necessidade de organizar os recursos e as estratégias pedagógicas diferenciadas para atender aos alunos inclusos. Em se tratando da criança surda diz que:

Um aluno surdo estará impedido de estabelecer relações entre unidades sonoras (fonemas) e gráficas (letras), atividade comum no início do processo de alfabetização, e necessitará de estratégias alternativas que o permitam perceber essas diferenças para se apropriar desse conteúdo (CAMPO LARGO, 2008, p.35).

Na proposta metodológica ainda dispõe sobre a organização das atividades, tendo como pressupostos o trabalho colaborativo, a mudança de objetivos educacionais e os critérios de avaliação, implantando assim, formas alternativas de avaliação e comunicação diferenciadas aos alunos inclusos. Enfatiza também a necessidade da contratação de profissionais que atendam

⁵⁹ Campo Largo tornou-se município oficialmente em 23 de fevereiro de 1871 e no ano de 1882 foi considerada cidade. Dados obtidos a partir da Prefeitura de Campo Largo/PR.

⁶⁰ Esses dados são do ano de 2015, sendo nove alunos surdos (cinco alunos matriculados na escola e quatro alunos com matrícula em outras escolas e município que frequentam apenas o CAES) e quarenta alunos da Sala de Recursos Multifuncional (Deficiência Intelectual e Altas Habilidades).

os alunos surdos na sua especificidade linguística como professores bilíngues e profissionais bilíngues.

O CAES aparece na proposta pedagógica do município como um espaço de apoio aos alunos surdos no sentido de desenvolver a proposta de educação bilíngue, tendo assim a função de complementação curricular com o objetivo de viabilizar a apropriação do currículo da escola regular comum. No que se refere à proposta pedagógica da escola (2009) consta no Projeto Político Pedagógico que:

Incluir significa olhar o diferente com respeito, compreendendo e aceitando as diferenças como inerentes ao ser humano e às dinâmicas sociais. A inclusão de estudantes de qualquer raça, religião, nacionalidade, classe socioeconômica, cultura ou capacidade em ambientes escolares de aprendizagem desenvolve o respeito mútuo e o aproveitamento das diferenças para melhorar as relações na nossa sociedade (CAMPO LARGO, 2009, p. 23).

Além disso, apresenta considerações sobre a aprovação do aluno, orientando para que esta não seja facilitada, e assim o aluno não acabe sendo promovido sem ter os conhecimentos necessários. A avaliação deve considerar o “estilo de aprendizagem” de cada um, já que todos têm formas próprias de aprender. Na Figura 3 apresento a fachada da frente da escola e portão de entrada, ao lado direito da foto está o CAES.

Figura 3: A Escola Municipal 1º de Maio



FONTE: A Autora (2014)

Destaca-se ainda que as matrículas das crianças surdas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Campo Largo, estão na

Escola 1º de Maio e também em outras instituições. Contudo o CAES é o único local de apoio pedagógico no município para este grupo de alunos.

5.1 Breve Histórico do CAES

O histórico do CAES foi feito a partir da pesquisa de Gonçalves (2011). A pesquisadora reconstituiu a trajetória do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez – CAES e também apresentou a organização do trabalho didático utilizado durante a sua trajetória histórica. Vale lembrar que atualmente o CAES está sendo denominado pela SEED/PR como Sala de Recursos Multifuncional da Surdez⁶¹.

A autora explica que esta instituição escolar tomou várias denominações.

Primeiramente, localizou-se em um prédio em que se atendiam diferentes Necessidades Educacionais Especiais. A seguir, instalou-se em um prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Campo Largo, onde funciona até os dias atuais a ERCE (Escola de Recuperação da Criança Excepcional). Logo depois, transferida para uma casa de madeira nos fundos da Escola Municipal Monsenhor Ivo Zanlorenzi e finalmente passa a instalar-se em caráter definitivo na Escola Municipal Primeiro de Maio (GONÇALVES, 2011, p. 49).

Em se tratando das questões pedagógicas, até o ano de 1990, o atendimento pedagógico era centrado no ensino da fala⁶², conforme os relatos das pessoas entrevistadas por Gonçalves (2011), os professores não poderiam utilizar de gestos ou sinal feito com as mãos. Essa autora relata que desde 1969 as aulas das professoras eram baseadas em desenvolver a linguagem falada, como por exemplo, o aluno aprendia a apagar velas por meio de assopro, atividades fono articulatórias e trabalhavam em frente do espelho. A comunicação era feita por meio da tentativa de se falar e pronunciar palavras, contudo utilizava-se a comunicação gestual, principalmente para os alunos e professores se entenderem (GONÇALVES, 2011, p. 84 e 85). Vale ressaltar as

⁶¹ A Instrução 002/2008 SUED/SEED denomina o apoio pedagógico como CAES, entretanto a Secretaria de Estado da Educação do Paraná tem referenciado a este espaço como Sala de Recursos Multifuncional da Surdez.

⁶² O contexto histórico do CAES de Campo Largo segue o caminho percorrido da História da Educação dos Surdos no Brasil.

orientações da SEED/PR baseadas na concepção clínica terapêutica da surdez que eram repassadas às professoras e educadoras no ano de 1988.

Exercícios de tensão e relaxamento; exercícios de grafismo: falar por exemplo aaaaaa; repetição das estruturas rítmicas do primeiro tipo com auxílio visual em letras grandes e folhas grandes; tempos rítmicos; não esquecer de estimular a percepção auditiva através de instrumentos musicais, ruídos, etc. fixação de fonemas impostos (GONÇALVES, 2011, p. 88)⁶³.

A concepção oralista nesta instituição permaneceu até o ano de 1990. A partir de 1991 e 1992 uma das professoras, mãe de uma surda, começa a se interessar pela Libras e introduz em sua sala alguns sinais com o intuito de melhorar a comunicação entre ela e os alunos. Tendo assim, o início do reconhecimento da Libras como relevante ao processo educacional do surdo.

De acordo com essa autora, os alunos surdos que estavam matriculados na Escola Municipal Monsenhor Ivo Zanlorenzi foram transferidos para a Escola Municipal Primeiro de Maio, inaugurada no dia 1º de maio de 1994 e a sala de atendimento para as crianças surdas foi chamada de Centro de Atendimento Especializado do Deficiente Auditivo (CAEDA). Gonçalves (2011) esclarece que em 1995 o CAEDA insere a Libras na escola, com cursos e palestras para pais e professores interessados em aprender a língua de sinais. Seguindo assim a proposta pedagógica estabelecida pela SEED/PR.

Em 1999, foi instalado o Programa de Escolarização Regular (PERAE) com atendimento especializado para as crianças do 1º grau, 1º a 4º série. Neste espaço as crianças surdas frequentavam grupos pequenos de classes bilíngues, com professores especializados, sem a presença de alunos ouvintes. De acordo com a SEED/PR este programa tinha por objetivo a educação bilíngue para surdos, com as mesmas disciplinas do ensino regular comum.

[...] constitui-se na oferta de classes de educação bilíngue, nas séries iniciais do ensino fundamental, em que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, sejam, as línguas de instrução e interação em sala de aula (PARANÁ, 2008, p. 6).

Devido à influência das políticas públicas em relação à inclusão e também dos poucos alunos, o PERAE encerra de forma gradativa suas

⁶³ Esta citação foi retirada da dissertação de Gonçalves, contudo o trecho original é citado por ela como: PARANÁ, 1988, p.12. Este material não está mais disponível no site da SEED/PR.

atividades e em 2010 finaliza totalmente. Assim, a partir desse ano as crianças passam a ser inseridas no ensino regular, num processo de inclusão, acompanhados de um TILS e frequentando no contra turno o apoio pedagógico.

O CAEDA também passa a ser denominado de Centro de Atendimento Especializado na área da Surdez (CAES), com o objetivo de propor atividades que complementem as dificuldades dos surdos em relação às questões linguísticas. Atualmente, o CAES está localizado dentro da Escola Municipal 1º de Maio, em um espaço separado, sendo assim: uma sala para os alunos surdos e outra para os alunos cegos. O centro possui nove alunos surdos matriculados, sendo cinco alunos da escola e restante vindo de outras escolas.

Quadro 5: Alunos surdos matriculados no CAES

ALUNOS SURDOS	ANO DE ESCOLARIDADE
Mayara	Educação Infantil
Gabriel	1º ano
Isabela	2º ano
Thayane, Matheus e Julio	3º ano
José Marcelo	4º ano
Stephany	5º ano
Gabrielle	8 º ano

Fonte: A autora (2014)

O CAES conta com duas professoras bilíngues, sendo que uma delas acumula a função de pedagoga e professora. Neste momento não há professor surdo contratado para o centro. Desse modo, as professoras ouvintes são responsáveis pelo ensino em Libras, ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e o ensino da Libras.

Quadro 6: Professoras bilíngues da escola visitada

PROFESSORA	FORMAÇÃO	TURNO
Daniela– acumula a função de pedagoga do CAES	Pedagogia, especialização em Psicopedagogia clínica certificação de TILS pelo PROLIBRAS. ⁶⁴	Manhã e Tarde
Maria Claudia	Ciências Sociais, especialização em Educação Inclusiva e Certificação de apoio pedagógico pelo CAS – Centro de Apoio aos Profissionais da Área da Surdez	Manhã

Fonte: A autora (2014)

A figura 4 mostra a placa de inauguração do CAES, em 10 de abril de 2002, sendo considerado um bloco da educação especial e tendo o referencial do trabalho pedagógico com a língua de sinais.

Figura 4: Placa da inauguração do CAES



FONTE: A Autora (2014)

No sentido de ilustrar esse trabalho, a figura 5 mostra a sala do centro e um dos momentos da professora Maria Cláudia com duas crianças surdas, Thayane e Isabela. Destaco o bolso do avental da professora.

⁶⁴ A SEED/PR considera para atuar como intérprete de Libras as seguintes certificações:

- PROLIBRAS/MEC: Certificado em proficiência em Libras, após prova realizada em parceria com as instituições universitárias, atualmente este exame está sendo organizado pelo INES/RJ- Instituto de Educação dos Surdos.
- Declaração da FENEIS: banca de proficiência realizada na FENEIS com a certificação de proficiência e/ou apoio pedagógico,
- Banca do CAS/PR (Centro de Apoio aos profissionais da área da Surdez): banca de proficiência.
- Certificado SEED/PR: banca realizada pela SEED/PR após a realização de cursos específicos para os profissionais intérpretes.

Figura 5: Professora Maria Cláudia e as crianças



FONTE: A Autora (2014)

Na figura 6 está a entrada do centro pelos fundos da escola.

Figura 6: Entrada do CAES



FONTE: A Autora (2014)

6. PERCURSOS METODOLÓGICOS

6.1 Sobre a História Oral

A História Oral⁶⁵ possui procedimentos metodológicos estabelecidos para investigações que mobilizem a coleta de depoimentos orais transformando-os em registros escritos, que podem ser entendidos como fontes historiográficas.

Essa abordagem metodológica tem sido utilizada para os estudos referentes à História da Educação Matemática. O grupo de pesquisa em História Oral e Educação Matemática, GHOM (Grupo de História Oral e Educação Matemática) tem como intenção estudar as possibilidades de utilização da História Oral como um recurso teórico-metodológico para as pesquisas em Educação Matemática (GARNICA, 2006).

Garnica (2004) esclarece a importância de ouvir as narrativas e com elas dialogar no sentido da apreensão da sabedoria. Além de instituir uma abordagem específica de coleta e análise de dados para contribuir com pesquisas já existentes. Assim, uma abordagem qualitativa que se propõe ao diálogo.

Nesse sentido, as técnicas utilizadas para o entrevistado falar e contar são de muita importância para que o pesquisador tenha direcionamento no que diz e colabore com o trabalho.

Foucault (1999) questiona quando se faz história, pois normalmente nos atemos ao sujeito do conhecimento, ao sujeito da representação, como ponto de partida.

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a

⁶⁵ Os projetos em Educação Matemática e História Oral são desenvolvidos de forma sistemática por integrantes do grupo de pesquisa que foi constituído em meados de 2002. O GHOM é um grupo multi-institucional, agregando pesquisadores da UNESP e da FUNDEC (São Paulo), UFMS (Mato Grosso do Sul), IFMA (Maranhão), UFPB (Paraíba), UFMG e UFU (Minas Gerais), UFRN (Rio Grande do Norte), FURB (Santa Catarina), UFPR e UEM (Paraná) dentre outras universidades e instituições. Ainda que seus braços estejam espalhados em várias instituições brasileiras, o grupo tem sua sede fixa na Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghom/index.php?pagina=sobre.php>. Acesso em: 22/04/2015.

cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir (FOUCAULT, 1999, p. 10).

O autor levanta duas histórias da verdade.

A primeira é uma espécie de história interna da verdade, a história de uma verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação: é a história da verdade tal como se faz na ou a partir da história das ciências. Por outro lado, parece-me que existem, na sociedade, ou pelo menos, em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo são definidas – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber – e por conseguinte podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior, da verdade (FOUCAULT, 1999, p. 11).

A História Oral possibilita construir novas versões da história contada nos livros, no momento que lhe é permitido dar voz aos múltiplos e diferentes narradores. A História Oral é um gênero multivocal (PORTELLI, 2010, p. 20).

Assim sendo, a história se constrói como uma atividade mais democrática e a cargo das próprias comunidades. Sendo construída a partir das palavras dos depoentes que vivenciaram e participaram de um período da história.

Dar voz e ouvir a particularidade dos grupos sociais colabora para um panorama mais nítido da realidade no seu processo de desenvolvimento.

Os povos indígenas vêm cada vez mais exigindo que suas tradições orais sejam levadas a sério como visões legítimas da história [...]. [...] respeitar as reivindicações legítimas das nações primitivas de relatar suas próprias histórias e também o dever moral e acadêmico de escrever histórias culturalmente fundamentadas, que possam nos ajudar a aprender com o passado (CRUIKSHANK, 2006, p. 150).

A História Oral como princípio metodológico busca preservar os pontos de vista dos colaboradores, tendo em vista contribuir para corrigir ou complementar outras formas de registro escrito. A memória da pessoa é transmitida pelos seus relatos, transformando-se em narrativas escritas no sentido de “concretizar” a memória e a partir daí, poderão fazer parte de registros e acervos históricos.

[...] História Oral cresceu onde subsistia uma tradição de trabalho de campo dentro da própria história, como com a história política, a história operária, ou a história local, ou onde os historiadores têm entrado em contato com outras disciplinas de trabalho de campo, como sociologia, antropologia ou pesquisas sobre dialetos e folclore [...] (THOMPSON, 1998, p. 98).

Nessa pesquisa, além dos depoimentos orais constam também as narrativas surdas, por meio da Libras. De uma forma simples e espontânea as crianças participam do seu processo de alfabetização contando à comunidade surda sobre as práticas pedagógicas que vivenciam na escola, quando se trata do tema sobre a surdez e Alfabetização Matemática. Além da história da trajetória escolar e vivência pedagógica do professor surdo.

Por sua vez as narrativas escritas em Língua Portuguesa passam a ser traduzidas e disponibilizadas em Libras, permitindo assim a possibilidade de serem lidas (visualizadas) pelas pessoas surdas. Dessa forma, os registros escritos em Língua Portuguesa decorrentes da transcrição e textualização da sua sinalização passam a compor a história dos surdos na sua língua.

De forma mais detalhada explico as estratégias utilizadas para o momento da entrevista por cada depoente, no decorrer do trabalho quando apresento as entrevistas. Diante disso, a História Oral passa a ser uma nova abordagem para a interpretação histórica desse grupo social, ampliando a forma de análise a partir do que eles, profissionais ouvintes, crianças surdas e professor surdo dizem sobre as suas experiências.

Neste sentido, na presente pesquisa a História Oral pretende dar espaço a um grupo de pessoas que usa uma língua minoritária e sem o status social da Língua Portuguesa, possibilitando assim, uma maior contribuição para a temática estudada. Dar voz àqueles grupos sociais excluídos é permitir reescrever a diferença por meio de suas narrativas, das suas linguagens e das suas experiências, pensando em revisar as relações de poder e normatização impostas pelo olhar do outro. Dessa forma, as diferentes narrativas e histórias passam a ser ouvidas e vistas como experiências de cada um.

A história da educação dos surdos está nos livros, nas discussões, em congressos, contudo possibilitar ouvir o que os profissionais e as crianças da escola vivenciam e conseqüentemente transformar em um documento histórico permite o confronto do que está escrito nos livros e o que é dito. A história

escrita, documentada, distingue-se do acontecido; é uma representação (MONTENEGRO, 1994, p. 10).

Para Montenegro (1994), compreendemos a história como uma construção que, ao resgatar o passado, aponta para formas de explicação do presente e projeta o futuro. Este operar, próprio do fazer histórico na sociedade, encontraria em cada indivíduo um processo interior semelhante (passado, presente e futuro) através da memória.

A história oral se descobre um processo de socialização de uma visão de passado, presente e futuro que as camadas populares desenvolvem de forma consciente/inconsciente. Entretanto, a aquisição da capacidade de falar, de comunicar ideias é elemento determinante dessa historicidade. Uma historicidade de luta, de resistência que, evidentemente, tem suas marcas de conformismo e repetição *do status quo* (MONTENEGRO, 1994, p. 40).

Cabe, portanto, um esforço do entrevistador na organização das perguntas do tema da entrevista, para posteriormente documentar essas narrativas e retornar ao público como uma matriz para um próximo trabalho. Fazer História Oral significa produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos “outros” (LOZANO, 2006, p. 17).

No que concerne às pesquisas de História Oral e surdez encontra-se a dissertação de Leite (2004)⁶⁶ que consiste em narrativas de histórias de vida dos professores surdos no sentido de contribuir com o ensino de segunda língua para crianças ouvintes. E também na pesquisa de graduação de Huller (2013)⁶⁷, que conta com as narrativas do aluno surdo, do professor de Matemática e do TILS na escola regular comum.

⁶⁶ LEITE, T. A. **O ensino de segunda língua com o foco no professor**: História Oral de professores surdos de língua brasileira de sinais. São Paulo: USP, 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

⁶⁷ HULLER, S. **Aluno surdo, professor de Matemática e intérprete de LIBRAS: o estudo de um cenário da cultura surda**. Joinville: UDESC, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Tecnológicas, Curso de Licenciatura em Matemática.

6.2 A Metodologia da Pesquisa: as primeiras intenções

A História Oral tende a representar a realidade não tanto como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos – a menos que as diferenças entre elas sejam tão irreconciliáveis que talvez cheguem a rasgar todo o tecido (PORTELLI, 1997, p. 16).

Ressalto, novamente, que o interesse pela pesquisa partiu dos mais de quinze anos de experiência na área da educação de surdos, os quais possibilitaram observações e reflexões sobre as práticas pedagógicas e as metodologias específicas para estas crianças. Em trabalhos anteriores a essa pesquisa sempre estiveram presentes a preocupação e a necessidade de estudos mais avançados para o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos surdos.

Contudo, este material promove um novo debate para mim em se tratando de surdez e a Alfabetização Matemática na perspectiva da inclusão educacional, contando com a colaboração dos depoimentos dos profissionais da escola, das crianças surdas e do professor surdo, visto que é um tema relevante para a comunidade surda e para educação e necessita de mais investigação no meio acadêmico. A pesquisa teve como objetivo investigar utilizando fontes orais o que dizem os profissionais que atuam com as crianças surdas sobre a Alfabetização Matemática considerando as suas práticas pedagógicas no contexto da inclusão, na Escola Municipal 1º de Maio- Educação Infantil e Ensino Fundamental, no município de Campo Largo/PR. Além das entrevistas com as crianças, há o depoimento final do professor Jefferson. As entrevistas estão organizadas em três blocos: profissionais/professoras, alunos e professor surdo.

Nessa pesquisa qualitativa a História Oral Temática foi utilizada como recurso metodológico para realização das entrevistas, o tema é a surdez e a Alfabetização Matemática. No que se refere ao professor surdo, a abordagem é a história de sua trajetória escolar e também sobre o tema surdez e Alfabetização Matemática.

Meihy e Ribeiro (2011) esclarecem que a partir de um assunto específico, a História Oral se compromete na opinião e no esclarecimento do entrevistado sobre algum evento definido. Nesse caso, este trabalho é específico sobre as questões que problematizam a área da educação de surdos e a Alfabetização Matemática.

Segundo Meihy e Ribeiro (2011), fazer uso da História Oral como recurso metodológico requer um projeto inicial para os encaminhamentos necessários no decorrer do percurso.

O projeto inicial é um plano que une argumentos operacionais de ações de planejamento de pesquisa prévia sobre algum grupo social que tem algo a dizer. O projeto é composto por sete etapas: o planejamento da condução das gravações segundo indicações previamente feitas; respeito aos procedimentos do gênero escolhido e adequado de história oral; tratamento da passagem do código oral para o escrito, no caso da elaboração de um texto final para a pesquisa ou escrita de um livro; conferência da gravação e validação; autorização; arquivamento e/ou eventual análise; sempre que possível publicação dos resultados, podendo ser feita através de catálogos, relatórios, textos de divulgação, sites, documentários em vídeo ou exames analíticos como dissertações ou teses (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 13).

Os depoimentos se constituem em fontes orais e fontes sinalizadas⁶⁸ e foram constituídas em um conjunto de entrevistas de História Oral, com questões norteadoras relativas à Alfabetização Matemática aos alunos surdos nos anos iniciais na escola regular comum.

A história oral é um método de pesquisa que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas, etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam (ALBERTI, 2005, p. 18).

É importante destacar que a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa consiste na aplicação e “adaptação” da História Oral para a coleta e tratamento das entrevistas realizadas com as crianças surdas e com o professor surdo, visto que na transcrição das entrevistas utilizei da tradução da

⁶⁸ Utilizo fontes orais na forma de fontes sinalizadas para os entrevistados surdos que usam a língua de sinais.

Libras para a escrita da Língua Portuguesa⁶⁹, e também contei com o apoio das professoras bilíngues Maria Cláudia e Daniela, e da TILS Fabíola. No decorrer da leitura do texto esclareço melhor como foram realizadas as entrevistas sinalizadas.

A História Oral apresenta-se neste trabalho não como um método para o caminho da verdade, e sim, um modo de pesquisa levar em consideração as experiências vividas pelas pessoas (JENKINS, 2013, p. 37). Os diálogos aparecem de forma viva, como personagens únicos com suas experiências profissionais na educação dos surdos e transformam-se em narrativas com o objetivo de favorecer novas investigações.

Foucault (2003) ao propor-se estudar “A vida dos homens Infames”, apresentou histórias de pessoas desconhecidas, das pessoas sem fama, sem glória e, por isso mesmo, ausentes da visibilidade histórica. Nesse sentido, a História Oral por meio das entrevistas orais e sinalizadas possibilitou que os diversos profissionais da Escola Municipal 1º de Maio, que atuam com as crianças surdas, relatem como percebem e vivem a Alfabetização Matemática no contexto da inclusão educacional. Desse modo considero que os profissionais que atuam nessa escola participam e testemunham a forma como são conduzidas as questões pedagógicas para esse grupo social.

A coleta dos depoimentos orais e sinalizados traz contribuição para o atual momento da educação dos surdos, tendo em vista acompanhar e possibilitar reflexões sobre as atuais políticas públicas a favor da comunidade surda.

Resido em Curitiba, por isso é importante esclarecer o porquê do não interesse em realizar a pesquisa nesta cidade e a escolha por uma escola de outro município. Curitiba possui duas escolas de educação básica para surdos, nas quais estão matriculadas crianças surdas nos anos iniciais, contudo não se constituem como escolas inclusivas.

Diante disso, busquei as escolas de educação básica com a proposta inclusiva, porém as crianças surdas, usuárias da Libras, que estão matriculadas em Curitiba recebem o apoio pedagógico (Atendimento

⁶⁹ Esclareço que não tenho a intenção de apresentar os conceitos e técnicas de tradução e interpretação pelo fato de não ser o foco da pesquisa e também ser um tema de amplo debate e estudo.

Educacional Especializado) em uma escola especial que possui como princípio pedagógico, a reabilitação das crianças por meio de práticas terapêuticas para o ensino da oralidade. Nesse sentido, tanto a escola regular comum quanto a escola especial, não possuem profissionais que estão envolvidos na proposta educacional bilíngue assim não poderiam contribuir para o objetivo dessa pesquisa.

O critério da escolha do município de Campo Largo foi a partir de conhecimentos anteriores sobre a prática e a experiência pedagógica com os alunos surdos, além de possuir matrículas de crianças surdas nos anos iniciais e também possuir o apoio pedagógico neste mesmo espaço. Como foi esclarecido anteriormente, no capítulo 4, a escola e o centro de apoio estão envolvidos na proposta educacional bilíngue, sendo a base teórica apresentada nessa pesquisa. Apenas no sentido de destacar que a educação bilíngue para surdos possui o amparo da legislação por meio do Decreto Federal 5626/2005, como foi tratado no capítulo sobre a inclusão.

Além disso, a Escola Municipal 1º de Maio possui crianças surdas matriculadas nos anos iniciais, conta também com a mediação linguística do profissional tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa e o CAES com a presença do professor especialista. Assim sendo, esta escola, localizada na região metropolitana de Curitiba, atingiu o meu interesse, pois possui a proposta educacional inclusiva e também entende a necessidade de uma educação bilíngue para as crianças.

6.3. Descrição da metodologia utilizada para preparação das entrevistas

O meu primeiro contato para a organização da pesquisa foi no decorrer do mês de abril de 2014, com o apoio de Mônica Dalponte Ukasinski⁷⁰ – ex-diretora da Escola Municipal 1º de Maio e que atualmente trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Campo Largo. Nesse contato, perguntei a ela se na escola havia matrículas de crianças surdas, no ano de 2014. A partir da resposta positiva, Mônica se disponibilizou em me acompanhar até essa

⁷⁰ Mônica e eu fazemos parte da formação do PNAIC de Linguagem e Matemática.

instituição para fazer o primeiro contato, que ocorreu no dia 23 de abril de 2014, com a pedagoga e professora do CAES, Daniela.

Esse encontro aconteceu na sala do CAES, no período da tarde. Foi esclarecido oralmente o objetivo da pesquisa e a disponibilidade da escola em atender as necessidades da pesquisa, principalmente em relação aos depoimentos. Conversei também com a diretora Laumauga, professora Maria Claudia do CAES e com algumas crianças surdas que estavam em atendimento naquele dia no CAES. Ressalto que fui recebida muito bem desde o primeiro diálogo.

Para dar conta da investigação proposta nessa pesquisa, estabeleci as intervenções em duas etapas. A primeira tratou do esclarecimento da pesquisa e da coleta de dados sobre a organização da escola e das crianças. A segunda se caracterizou pelas entrevistas com os profissionais e as crianças.

Para tanto, no dia 23 de julho, no turno matutino, estive na escola com a pedagoga para perguntar sobre o número de crianças surdas que frequentam o CAES⁷¹.

Nesse dia foi feita a leitura do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola com o objetivo de verificar o que consta a respeito da inclusão e da proposta bilíngue para surdos, a fim de fazer parte da pesquisa. A pedagoga também apresentou as Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Com o objetivo de facilitar e coletar os dados específicos sobre a escola, número de crianças surdas atendidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e número de tradutores e intérpretes de Libras e AEE, elaborei um roteiro no sentido de direcionar as perguntas para a pedagoga.

Segue o roteiro que foi utilizado:

1. Dados gerais da escola;
2. Atendimento oferecidos pela escola;
3. Número de alunos da escola e da educação especial;
4. A abordagem educacional com as crianças surdas no PPP;
5. Número de alunos surdos nos primeiros anos do Ensino Fundamental;
6. Forma de comunicação;

⁷¹ Vide **Quadro 5: Alunos surdos matriculados no CAES**, localizado na página 82.

7. Professores do CAES e sua formação;
8. Número de tradutores e intérpretes de Libras/LP.

O preenchimento do roteiro foi feito por mim e as respostas foram fornecidas pela pedagoga Daniela, responsável pelo centro e também de acordo com as informações contidas no PPP. Os resultados constam no capítulo 4, sobre a escola e o CAES.

O quadro a seguir apresenta os dados pessoais e pedagógicos dos alunos que frequentam os primeiros anos do Ensino Fundamental e que foram escolhidos para as entrevistas.

Quadro 7: Alunos que frequentam o CAES

Nome	Data de Nascimento	Ano	Tempo de Escolarização	Forma de Comunicação	Frequência no CAES
Isabela	27/09/2007	2º ano	Educação Infantil em escola pública e em 2014 na E.M. 1º de Maio	Libras – com implante coclear	Duas vezes por semana
Thayane	19/05/2006	3º ano	Educação Infantil em escola pública e 1º, 2º e 3º ano na E.M. 1º de Maio	Libras	Duas vezes por semana
Matheus	26/04/2006	3º ano	1º, 2º e 3º ano na E.M Joaquim Ribas de Andrade	Libras	Duas vezes por semana

Fonte: A Autora (2014)

Para a seleção das professoras a serem entrevistadas não houve necessidade de se estabelecer critérios para a escolha da direção, da pedagoga e da professora do centro, pelo fato da escola não possuir outros profissionais nesse cargo. Entretanto, a escolha da professora regente e da TILS não foi feita de forma aleatória e sim a partir do que já participaram, viveram e presenciaram com situações ligadas a questão da surdez no contexto escolar, contribuindo assim, com depoimentos mais experientes sobre a inclusão, Alfabetização Matemática e surdez. Dessa forma, a pesquisa contou com a professora regente e a TILS mais experientes da escola. As entrevistas possuem o caráter temático partindo das suas histórias sobre Alfabetização Matemática e das experiências como educadoras em relação ao tema e, sobretudo a surdez.

Para dar continuidade ao estudo, nesse dia, 23 de julho mostrei a carta de apresentação (Anexo A), na qual consta o objetivo e os procedimentos da pesquisa. Solicitei para a pedagoga que a apresentasse às profissionais, de acordo com os critérios estabelecidos, para posteriormente obter o retorno das pessoas sobre o interesse e aceite em participar da pesquisa. Na mesma data, no período da tarde, Daniela respondeu por *e-mail* que todos os profissionais aceitaram participar das entrevistas.

As entrevistas foram marcadas por ela para o dia 6 de agosto, no período da manhã, na sala de aula do CAES. Combinei anteriormente para que todas as entrevistas acontecessem na sala de aula do CAES, no sentido de deixar claro que os depoimentos estavam direcionados àquele espaço escolar e que cada entrevista, provavelmente, teria como tempo de duração em torno de uma hora e sem a possibilidade de serem interrompidas.

Assim, os profissionais que foram entrevistados estavam de acordo com o objetivo da pesquisa e dos critérios previamente estabelecidos, se constituindo assim: a diretora, a professora regente, a pedagoga do CAES, a TILS e a professora responsável pelo centro. Optei em iniciar as entrevistas com os profissionais e após realizar as entrevistas com as crianças. Para finalizar o bloco de entrevistas aconteceu a entrevista com o professor surdo.

Sobre as entrevistas com os profissionais da escola

A metodologia nessa pesquisa qualitativa é a História Oral Temática constituindo os fundamentos para a realização das entrevistas, cujo objetivo é constituir fontes a partir das narrativas dos colaboradores, sobre o que dizem os profissionais da escola sobre surdez e Alfabetização Matemática. As entrevistas tiveram como foco registrar aquilo que as professoras relataram a respeito de suas vivências em torno do tema da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas por um gravador de voz da marca Sony previamente testado, para assim registrar os depoimentos de forma fidedigna. A proposta inicial foi realizar uma primeira entrevista com todos os depoentes por meio das palavras-chave e se houvesse necessidade de continuar o diálogo, optar pela segunda entrevista para completar seu relato ou permitir uma nova reflexão do que foi dito utilizando de um roteiro de perguntas.

Todas as primeiras entrevistas com os professores aconteceram no mesmo dia e no mesmo local, em uma das salas do centro. Ressalto que as entrevistas foram realizadas separadamente. O horário foi previamente estabelecido de acordo com a sequência organizada pela pedagoga, conforme a disponibilidade das professoras e compatível com a rotina da escola. Não houve limite de término das entrevistas, encerraram-se de forma natural e quando as palavras-chave já haviam se esgotado. As professoras leram anteriormente a carta de apresentação e foram orientadas para perguntar se possuísssem dúvidas.

De posse das primeiras gravações optei para a realização das segundas entrevistas apenas com duas profissionais, com o objetivo de esclarecer mais sobre a prática pedagógica delas e da escola. Para tanto, foi elaborado um breve roteiro individual de perguntas que é apresentado nos subcapítulos que tratam dos momentos de cada depoente.

Quadro 8: Dados das entrevistas dos profissionais

NOME	DATA	TURNO	LOCAL	DURAÇÃO
Maria Cláudia (Anexo E)	06/08/2014	Manhã	Sala de aula do CAES	48' 30"
Sandra Mara (Anexo G)	06/08/2014	Manhã	Sala de aula do CAES	45' 39"
Daniela (Anexo F)	1ª entrevista: 06/08/2014 2ª entrevista: 29/09/2014	1ª entrevista: Manhã 2ª entrevista: Manhã	Sala de aula do CAES	1ª entrevista: 52' 29" 2ª entrevista: 14' 40"
Laumauga (Anexo D)	06/08/2014	Tarde	Sala de aula do CAES	55' 53"
Jaqueline (Anexo H)	1ª entrevista: 06/08/2014 2ª entrevista: 29/09/2014	1ª entrevista: Tarde 2ª entrevista: Manhã	Sala de aula do CAES	1ª entrevista: 30' 11" 2ª entrevista: 9' 38"

Fonte: A Autora (2014)

No momento anterior a cada entrevista foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo B) e o termo de autorização do uso da entrevista (Anexo C) para cada um dos entrevistados. Esclareci também,

que a pesquisa usa os depoimentos orais, transcrevendo-os e transformando-os em um texto, de acordo com a metodologia e tratamento da História Oral.

As elaborações da carta de apresentação, do roteiro das entrevistas e do tratamento das entrevistas seguiram a metodologia utilizada por Vianna (2000). Antes de iniciar a entrevista oral expliquei, sem áudio e com áudio, de que forma seria conduzido cada momento.

Tendo em vista a organização da entrevista, utilizei como procedimento inicial os seguintes passos:

- No primeiro momento da entrevista foram coletados os dados pessoais do entrevistado e preenchidos em uma ficha.

A ficha inicial de coleta de dados pessoais se constituiu por:

- Nome:
- Data de nascimento:
- Formação:
- Profissão:
- Local de trabalho:
- Experiência na função:
- Em seguida combinei com as depoentes que a primeira ficha seria ESCOLA e elas estariam livres para falar sobre o que recordam sobre o seu processo de Alfabetização Matemática no seu tempo de escola. Essa foi uma estratégia para que elas mantivessem o foco na pesquisa e também se sentissem mais à vontade para falar.
- A seguir foram disponibilizadas fichas com as palavras-chave (VIANNA, 2000) que remetem a educação das crianças surdas no contexto da escola regular comum e as práticas pedagógicas vividas por estes professores.
- Foi solicitado às entrevistadas que escolhessem as fichas a partir de critérios estabelecidos por elas e que se manifestassem através da oralidade de forma livre e espontânea, sem a minha interferência, contudo sem perder de vista o foco da investigação.

Esses momentos iniciais, que são caracterizados como anteriores à entrevista propriamente dita, também foram gravados em áudio. Entre os critérios para escolha das fichas utilizadas no momento da entrevista estão os

temas voltados à questão da inclusão das crianças surdas, a Alfabetização Matemática e como o professor encaminha as suas práticas pedagógicas para esses alunos.

Vale salientar que os temas por mim escolhidos foram inspirados a partir da minha prática pedagógica, mas especificamente por meio de discussões e reuniões com colegas da mesma área, momentos os quais vivenciei nos anos que atuei nas escolas com estudantes surdos. Nesse sentido, os temas são polêmicos quando discutidos por professores da área.

As fichas com as palavras-chave e o referencial estabelecido por mim para o encaminhamento das entrevistas são os seguintes:

- **Escola:** com o objetivo de trazer as lembranças da infância escolar, escolas, ambiente escolar, professores e a relação com a Alfabetização Matemática.
- **Inclusão educacional (pontos positivos):** o que pensa sobre a inclusão educacional.
- **Inclusão educacional (pontos negativos)**
- **Alfabetização Matemática** – como encaminhar os conteúdos específicos e quais práticas pedagógicas são utilizadas para atuar com as crianças surdas.
- **Libras** – as crianças usam a Libras e quais dificuldades da professora.
- **Oralidade** – qual a importância no ambiente escolar.
- **Formação Continuada** – como o município investe nos cursos específicos da área da surdez.
- **Crianças Surdas** – quem são as crianças surdas no contexto inclusivo escolar.
- **Tradutor e Intérprete de Libras/LP (TILS)** – como é visto este profissional e quais são as dificuldades enfrentadas por ele.
- **Apoio pedagógico** – o que é e a sua importância.
- **Letramento** – como a alfabetização das crianças surdas acontece e como ela aprende.
- **Práticas pedagógicas** – a sua forma de ensinar os alunos surdos.

- **Professor surdo** – a experiência em atuar com o professor surdo e sua importância no espaço escolar.

As fichas foram recortadas e disponibilizadas em cima da mesa, para que assim o entrevistado visualizasse todas as possibilidades de escolha, conforme a figura 7.

Figura 7: TILS Sandra escolhendo as palavras-chave



Fonte: A Autora (2014)

Destaco aqui que a estratégia da entrevista não é de responsabilidade do colaborador, mas sim do pesquisador. Cabe ao entrevistador organizar a forma como conduzirá a entrevista. É muito mais fácil orientá-la se já possui um modelo básico em mente, de modo que o entrevistador possa passar com naturalidade de uma pergunta para outra (THOMPSON, 1998, p. 262).

Contudo, segundo Thompson (1998), a entrevista completamente livre não pode existir e também, nenhum historiador oral tem defendido o estilo de entrevista com questionário sem a possibilidade de mudanças no roteiro do entrevistador.

Além disso, estabeleceu-se entre mim e as entrevistadas o comprometimento com os momentos de entrevistas e de acordo com as práticas da História Oral. O trabalho com História Oral exige do pesquisador respeito às opiniões, atitudes e posições do outro, a partir da sua visão de mundo o entrevistado imprime significados aos fatos e aos acontecimentos narrados.

Então, após cada entrevista fiz a transcrição, que se constitui em transformar a entrevista em fonte escrita. Foram preservados as perguntas, os erros gramaticais e os vícios de linguagem. Além disso, foi feita a conferência

da gravação e do texto escrito. Essa fase exigiu muito tempo, considerando que a cada vinte minutos de entrevista oral corresponderam a uma hora de transcrição.

As segundas entrevistas foram realizadas com apenas duas professoras (Quadro 9) e também foram transcritas. Em se tratando da forma da transcrição destaco as palavras de Bonazzi (2006):

O fato de ler em vez de ouvir priva o historiador de muitas contribuições de forma oral: entonação, ênfase, dúvidas, rapidez ou lentidão nas reações, risos, repetições: e portanto corre-se o risco de privilegiar a leitura a ponto de renunciar à escuta. Por outro lado, toda transcrição, mesmo bem feita, é uma interpretação, uma recriação, pois nenhum sistema de escrita é capaz de reproduzir o discurso com absoluta fidelidade; de certa maneira, é uma traição à palavra (BONAZZI, 2006, p. 239).

Considerando a autora, e na tentativa de buscar um registro rigoroso e cuidadoso das entrevistas, estabeleci alguns critérios para a transcrição:

- Falas não audíveis: ouvi várias vezes.
- Dúvidas: utilizei reticências.
- Momentos de silêncios: expliquei a pausa entre parênteses.
- Pessoas citadas: citei o primeiro nome.
- Correção de nomes próprios: revisei com o entrevistado.
- Sinais de pessoas desconhecidas: solicitei o apoio das professoras e TILS.

Destaco que as depoentes se propuseram a falar sobre todas as fichas expostas na mesa. Mostraram-se interessadas, especialmente pelo tema ser de conhecimento das mesmas e dessa forma não criaram dificuldade para a realização do trabalho.

Para o trabalho final da pesquisa, as entrevistas se transformaram em narrativas a partir da transcrição, que consistiu em reescrever a entrevista deixando-a mais clara, sem as marcas da língua oral, ou seja, a escrita deve estar coerente para a compreensão do leitor. Nessa etapa, as escolhas das palavras-chave pelo depoente e as perguntas da pesquisadora foram incorporadas ao texto. No momento da escrita das narrativas, foi usado o *itálico* para dar destaque às escolhas das palavras-chave e às respostas. Ressalto que a ordem escolhida pelo depoente não corresponde à textualização e que

procurei aproximar os assuntos escolhidos pelos depoentes, no sentido de dar clareza ao leitor.

Portelli (2010) explica que na História Oral o relato da história não é um fim em si mesmo, o entrevistador visa à produção de outro texto que pode ser um vídeo, um texto escrito e até mesmo um livro. Dessa forma, a entrevista passa a ser a matriz para próximos documentos.

As narrativas escritas foram disponibilizadas ao professor Jefferson para serem lidas (visualizadas). Para tanto, no sentido de facilitar a leitura ao professor, optei em traduzir os textos da Língua Portuguesa para a Libras. Para isso contei com a colaboração da tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa Ityara Aguiar⁷², cada texto possui um vídeo em torno de 30 a 40 minutos, sendo um total de cinco vídeos.

Para finalizar e concretizar esta etapa, foi necessário que os depoentes lessem as narrativas e autorizassem a publicação nesse trabalho, a partir do Termo de Autorização do uso da entrevista.

Sobre as entrevistas com as crianças surdas

Além dos adultos, as crianças surdas também foram entrevistadas com o objetivo de ouvi-las (vê-las) de forma espontânea sobre o que têm para contar a respeito da Alfabetização Matemática. Em nenhum momento houve a intenção de analisar o que as crianças sabem sobre os conteúdos da Matemática e sim permitir que falem (sinalizem) o que fazem na escola e a sua relação com ela. Para tanto, foram estabelecidos alguns critérios para a seleção das crianças:

Estar matriculada no 1º, 2º ou 3º ano.

- Usar a Libras ou estar em processo de aquisição dessa língua.
- Ser surdo e não apresentar outra deficiência que tenha sido diagnosticada pela escola.

A escolha pelas crianças que são fluentes em Libras ou estão em processo de aquisição dessa língua foi no sentido de facilitar a comunicação no momento da entrevista, entre mim e a criança, estabelecendo assim um

⁷² Naquele momento a TILS Ityara estava atuando no CAS/SEED/PR e em uma universidade privada. Possui certificação de proficiência e ensino da Libras pelo PROLIBRAS/MEC.

diálogo efetivo entre entrevistador e entrevistado. Levando em consideração também, o fato das crianças surdas conviverem nessa escola com a situação de bilinguismo.

Duas crianças são alunas da Escola Municipal 1º de Maio e o outro aluno é do município de Balsa Nova e estuda na Escola Municipal Joaquim Ribas de Andrade. Todos frequentam o apoio pedagógico no turno da manhã e estão na mesma sala e com a mesma professora. Isso de alguma forma facilitou o trabalho.

Além disso, todos contam com o apoio do TILS em sala de aula. As crianças entrevistadas foram as seguintes:

Quadro 9: Dados das entrevistas com as crianças

NOME	ANO	DATA	LOCAL	DURAÇÃO
Matheus (Anexo I)	3º ano	03/09/2014 Manhã	Sala de aula do CAES	27'08"
Isabela (Anexo J)	2º ano	03/09/2014 Manhã	Sala de aula do CAES	22'07"
Thayane (Anexo K)	3º ano	03/09/2014 Manhã	Sala de aula do CAES	26'11"

Fonte: A Autora (2014)

Merece destaque o caminho percorrido até o momento da entrevista propriamente dita. Tento nessa etapa do meu trabalho esclarecer o caminho percorrido para as entrevistas com as crianças.

Desde o primeiro contato com a escola tive a preocupação em estabelecer algum tipo de vínculo com as crianças, por meio de conversas informais com a intenção de deixar de ser uma pessoa estranha a elas. É claro que a maior preocupação estava em saber o quanto as crianças eram fluentes e compreendiam a língua de sinais. Por experiências anteriores sei que muitas vezes as crianças fazem uso de sinais estabelecidos em casa, gestos que usam para se comunicar com os familiares e também criam os seus sinais no espaço escolar, pelo fato de não possuírem um modelo linguístico importante na escola que se caracteriza pelo profissional surdo.

No dia das entrevistas com as professoras, 06 de agosto, marquei com a professora Maria Cláudia para assistir a uma aula e conversar com as crianças. Dessa forma, retornei no dia 20 de agosto e assisti à finalização do projeto “Coruja Buraqueira” (Figura 8). Nesse dia, as crianças com a orientação da

professora Maria Cláudia, organizaram a forma da apresentação que seria feita na semana seguinte para os alunos do ensino regular, que tinha por objetivo esclarecer sobre a importância de preservar a coruja buraqueira que escolheu a escola como seu habitat natural.

Figura 8: Mural “Coruja Buraqueira” – atividades desenvolvidas pelas crianças do CAES



Fonte: A Autora (2014)

Nesse dia também conversei com a pedagoga para saber como poderíamos organizar uma conversa com os pais. Devido ao bom contato que a escola tem com os pais, a pedagoga Daniela o estabeleceu e também, encaminhou o termo de cessão da entrevista. Conversei pessoalmente apenas com a mãe do aluno Matheus, que estava na escola em um dos dias que estive por lá.

Com o intuito de ter mais segurança sobre a língua de sinais e também de estabelecer um maior vínculo afetivo com as crianças, organizei um encontro entre os surdos adultos do CAES de Curitiba e as crianças. Participaram desse encontro, a professora surda e dois alunos desse centro.

No dia 27 de agosto fomos então até o CAES. A professora surda Eliana contou histórias em Libras e as crianças mostraram o projeto da coruja buraqueira de maneira informal. Foi uma manhã muito divertida e proveitosa. Ao retornar, ouvi o que a professora Eliana comentou sobre a língua de sinais das crianças e ao final tivemos a mesma opinião, Matheus e Thayane são fluentes para a sua faixa etária e Isabela está em processo de aquisição (Figura 9).

Figura 9: Encontro do CAES de Curitiba e Campo Largo



Fonte: A Autora (2014)

Assim, todas as entrevistas com as crianças foram feitas por mim, pelo fato de ser fluente⁷³ em língua de sinais e também por possuir experiência com crianças em escola de surdos. Dessa forma não houve a mediação linguística do TILS, com exceção do momento da transcrição.

As entrevistas foram gravadas por duas câmeras Sony, uma direcionada para a entrevistadora e uma para a criança. Contei com a colaboração de meu filho Renan para organizar e controlar as câmeras. Durante a entrevista com a aluna Isabela, acabou a memória em uma das câmeras, para resolver o problema foi dada a continuidade com o Ipod, algo que foi improvisado naquele momento.

A organização dos horários foi feita pela pedagoga da escola, respeitando o intervalo do lanche e saída das crianças. Vale salientar que as crianças foram esclarecidas a respeito da entrevista, dizendo que iríamos brincar e conversar um pouco.

Elaborei um roteiro inicial para as entrevistas com as crianças, que constou de alguns dados:

- Apresentação da pesquisadora
- Nome
- Sinal
- Ano escolar
- Professora

⁷³ Certificado de proficiência em Libras pelo PROLIBRAS/MEC/2006.

As entrevistas com as crianças foram realizadas de forma lúdica e espontânea, procurei recursos para atrair e possibilitar a manifestação natural das crianças. No caderno do ano 2 – Unidade 4 do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) as autoras Didier e Teles (2012), no artigo “O ensino de História(s) e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras” destacam que a vida e histórias estão entrelaçadas que as nossas pequenas histórias tecem a grande História e é nessa reconfiguração que ocorre uma abertura para experiências de pessoas que antes não apareciam na História. Nesse sentido, as autoras apresentam como possibilidade para iniciar uma conversa utilizar uma gravura, o importante é que a criança se sinta instigada para interpretar o material e construir inferências e levantar hipóteses sobre o tema abordado.

Dessa forma, optei pelo uso de alguns recursos. Primeiramente utilizei o caderno de Matemática das crianças. Foi solicitado para a professora regente enviar esse caderno com o objetivo de as crianças mostrarem o que fazem na escola.

A minha Caixa Matemática⁷⁴, também foi utilizada, com os seguintes materiais: palitos de sorvete, dados, fita métrica, régua e calendário. Para cada criança segui uma ordem para mostrar os materiais.

Os livros literários foram utilizados a partir da sugestão da professora regente e também escolhi o livro “O Peralta” de Jefferson Galdino. Este livro contém apenas as imagens, assim as crianças não teriam que se preocupar em ler o português.

Além dessa história, as crianças tiveram a oportunidade de usar os “dedoches” da história dos Três Porquinhos. Também foram disponibilizados lápis e papel para as crianças anotarem os resultados do jogo de palitos, adição e subtração, e desenharem a sua casa, o número dela, bem como as partes da casa. Assim, foi possível conversar sobre o que estavam fazendo e o seu envolvimento com as atividades da escola.

Essas entrevistas também passaram pelo processo de transcrição. Nessa etapa precisei contar com a ajuda da TILS Fabíola, do aluno Matheus,

⁷⁴ Material sugerido de acordo com os cadernos de Matemática do PNAIC, a Caixa Matemática deve conter materiais para a representação e manipulação de quantidades numéricas, além de jogos e materiais de uso diário.

como também das professoras Maria Cláudia e Daniela. Três vezes fui até a escola para verificar os sinais que foram utilizados pelas crianças.

É possível afirmar de certa forma que a transcrição da língua de sinais para o texto em Língua Portuguesa é uma operação de tradução⁷⁵. Dessa forma, requer negociar alguns significados, uma das grandes dificuldades dessa tradução é reproduzir em Língua Portuguesa escrita os elementos gramaticais da Libras⁷⁶ como as expressões faciais e o movimento, que são as formas mais espontâneas da língua de sinais muito utilizados pelas crianças. Além dos sinais das pessoas que as crianças têm contato. Assim, a transcrição aparece como uma tradução e dessa forma, a íntegra do que foi dito pode aparecer de uma forma comprometida, apesar de todo cuidado no momento da transcrição. Considero que esse momento foi diferente e mais cuidadoso do que a transcrição da língua oral para a escrita. Nenhuma tradução recupera a totalidade do texto original, conseqüentemente os problemas de compreensão de um texto nos levam a problemas de tradução.

A tradução dos textos das entrevistas não é uma tarefa simples e neste trabalho há uma especificidade a se considerar devido ao fato de que os entrevistados são usuários de outra língua – a Libras – o texto se constitui numa tradução interlingual, ou seja, uma tradução realizada de uma língua de partida para uma língua alvo. Neste caso, a língua de partida é a Libras e a língua alvo é a Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Destacamos que, toda tradução, por mais que seja fiel e/ou fidedigna, possui parte da subjetividade do tradutor (FAVORETO DA SILVA, 2011, p. 77).

Na transcrição das entrevistas tentei marcar as expressões faciais e os tons de dúvidas entre parênteses. Contudo, ressalto que a riqueza da língua de sinais por meio das expressões corporal e facial é algo único daquele momento, sendo muito difícil transpor em palavras escritas, especificamente quando tratamos da fala das crianças, pela naturalidade que faz parte da língua.

⁷⁵ Neste trabalho não pretendo me aprofundar nos conceitos de tradução e interpretação, mesmo sabendo da relevância do tema quando tratamos da educação de surdos na escola regular comum.

⁷⁶ De acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 26) a língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-las. Na língua de sinais encontram-se os seguintes parâmetros: configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores, para as autoras estes são recursos discursivos da língua de sinais.

É importante salientar que foi realizada uma entrevista piloto, partindo do pressuposto do que foi dito acima; a tradução/transcrição de uma pessoa usuária de uma língua não oral pode trazer algumas dificuldades na tradução. Essa entrevista foi realizada com um dos alunos surdos, matriculado no CEEBJA Paulo Freire (Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos) Ensino Fundamental. A primeira entrevista foi realizada no dia 14 de maio de 2014 e a segunda entrevista no dia 02 de junho de 2014, em uma das salas de aula dessa escola. Por optar pelo uso de apenas uma câmera, a transcrição tornou-se mais difícil.

Em se tratando da textualização, todas estão em primeira pessoa. Explico de forma mais clara como as construí a cada narrativa apresentada. Para finalizar, foi necessário que os pais dos depoentes lessem as narrativas e autorizassem a publicação nesse trabalho a partir do termo de autorização do uso da entrevista.

Sobre a entrevista com o professor surdo

Após o término de todas as entrevistas propostas, optei em finalizar a minha pesquisa com a entrevista com um professor surdo, cujo objetivo é compartilhar com ele as narrativas dos depoentes e as entrevistas com as crianças. Tendo em vista constituir, de forma compartilhada, a análise final do trabalho.

Para isso estabeleci alguns critérios para a escolha do professor:

- Conhecer o professor no sentido de facilitar a comunicação e o seu envolvimento na educação dos surdos;
- Possuir experiência com crianças surdas;
- Possuir fluência em Libras;
- Possuir formação em Licenciatura.
- Conhecer a atual legislação que envolve a educação dos surdos.

Tive a oportunidade de trabalhar com o Jefferson no Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior, em 2013, neste ano estivemos na função de coordenadores pedagógicos. Sempre demonstrou compromisso com a

educação dos surdos, além do seu envolvimento com as lutas que envolvem os direitos dos surdos.

O objetivo dessa entrevista consistiu em visualizar o que ele tem a dizer sobre as narrativas dos depoentes, bem como o que percebeu das entrevistas com as crianças surdas. Para tanto foi disponibilizado com antecedência o DVD com as narrativas, as quais foram traduzidas para a língua de sinais pela TILS Ityara.

Meu primeiro contato com o entrevistado foi ao final de 2014 de maneira informal, apenas consultando-o se teria disponibilidade para conceder uma entrevista, sendo a sua resposta positiva.

No dia 14/04/2015 entrei em contato com o Jefferson pela rede social Facebook para confirmar se poderíamos marcar a entrevista, neste momento o informei que antes precisava entregar-lhe o DVD das narrativas sinalizadas para que em tempo hábil pudesse vê-lo como preparação para entrevista. Neste contato ele solicitou as perguntas da entrevista com antecedência, porém lhe disse que seriam questões a respeito da surdez e Alfabetização Matemática e que não havia necessidade de um preparo anterior.

Dando continuidade sugeri a ele um prazo de quinze dias e após agendaríamos a entrevista. Entreguei-lhe o DVD no dia 22/04/2015.

No dia 08/05/2015 Jefferson entrou em contato pela rede social WhatsApp e confirmou a entrevista para o dia 12/05/2015 às 10 horas e 30 minutos. A escolha do local foi determinada pelo entrevistado, na Casa Lilás, onde está a coordenação do curso de Letras/ Libras da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A entrevista foi gravada por duas câmeras Sony, uma direcionada para a entrevistadora e uma para o docente. Contei com a colaboração de meu filho Renan para organizar e controlar as câmeras. Houve um pequeno corte de uma das câmeras aos vinte e nove minutos e quarenta segundos.

Elaborei um roteiro de perguntas que contemplassem os temas abordados nessa pesquisa. No quadro são apresentados os dados relevantes do momento da entrevista.

Quadro 10: Dados da entrevista com o professor surdo

NOME	DATA	LOCAL	DURAÇÃO
Jefferson (Anexo L)	12/05/2015	Casa Lilás – Coordenação do Curso de Letras Libras da UFPR	46' 06"

Fonte: A Autora (2015)

7. AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

7.1 Laumauga Gardinele Zanlorenci

A diretora Laumauga esteve muito à vontade durante toda a entrevista. Devido a seu tom de voz, em alguns momentos foi difícil ouvir os seus comentários na gravação em áudio. Em nenhum momento mostrou-se insegura com a inclusão educacional das crianças surdas, contudo deixou claro que tem uma longa caminhada para aprender mais sobre esse grupo de alunos.

A sequência da escolha das fichas por ela foi a seguinte: escola, formação continuada, apoio pedagógico, oralidade, crianças surdas, Libras, professor surdo, inclusão educacional (pontos negativos), inclusão educacional (pontos positivos), letramento, práticas pedagógicas, TILS e Alfabetização Matemática.

Meu nome é Laumauga, gosto de ser chamada por Lau, tenho 34 anos, atuo como diretora da Escola Municipal 1º de Maio. Possuo dez anos de experiência como professora e estou a dois anos como diretora. Minha formação é em Pedagogia, com pós-graduação em Gestão.

Falar do meu tempo de *escola* e do que eu lembro sobre a Alfabetização Matemática não é fácil, isso faz muito tempo. Sou do ensino tradicional, naquele tempo não falávamos em situações-problema e sim em resolver problemas. Lembro-me bem que fazia a divisão, a operação, a sentença matemática e a resposta, mas não sabia e não entendia como retirar os dados do problema. Afinal, de onde sai cada número desses que estão nas contas?

A tabuada era decorada e eu não entendia como os números apareciam naqueles espaços da tabuada, mas mesmo assim era obrigada a memorizar. De onde saiu duas vezes alguma coisa. Não havia a preocupação em disponibilizar o material concreto. Não entendia de onde saía, mas saía de algum lugar e nós tínhamos que decorar.

Se compararmos com a Matemática de hoje, pode-se considerar que apenas abstraímos para o resultado da operação, porém não sabíamos como

resolver as situações-problema. É estranho pensar assim, os números saem de algum lugar que não sabemos como e aparecem em outro lugar. Por exemplo, quando era para resolver alguma operação, o número sobe, o número desce. Mas para onde sobe? O importante era aparecer o resultado.

Quando eu tinha dúvidas e perguntava, não adiantava nada, pois não havia a devolutiva para esclarecer. Acredito que os professores daquela época não sabiam dar as respostas sobre a minha curiosidade “como os números aparecem na resolução do algoritmo?”.

Diante destes fatos, isto acaba sendo um problema para os professores nos dias de hoje, pois se aprende e reproduz o que aprendeu. Posso afirmar que levei um choque quando cursei o Magistério! Em didática mostrava-se o uso de materiais. Como permitir que a criança desenvolva o raciocínio lógico? Isso foi muito bom, começar a descobrir como os números surgem no contexto, como construir a tabuada e a formação dos conjuntos. Foi muito bom saber a importância e grandiosidade do material concreto.

Entretanto, isso tudo me deixa às vezes confusa, o processo didático torna-se confuso. Tenho domínio da Matemática mecânica, nunca tive necessidade e a exigência de buscar os números. Mas agora sou professora e preciso desconstruir isso, e permitir que os meus alunos reconstruam os conceitos a partir do concreto. É como pensar assim, eu aprendia assim e agora estou aprendendo que não é assim, que eu preciso ensinar de outra forma. É uma tarefa árdua quebrar conceitos que nos foram embutidos. Era tão fácil memorizar e não saber como os conceitos são construídos.

Penso que naquele tempo aprendíamos e colocávamos em “gavetinhas”. Hoje não! Precisamos pensar e construir os conceitos matemáticos. Romper com essas barreiras e reorganizar novos valores pedagógicos, isso realmente não é algo fácil de fazer como professores!

Nesse sentido, acredito que a *formação continuada* do professor passa a ser um importante caminho para superar essas dificuldades. Contudo, os cursos propostos precisam ser reformulados, não pode se repetir da mesma forma, os professores ficam cansados de ouvir a mesma coisa. Um bom exemplo foi da gestão de 1995, iniciou-se um curso que permaneceu por muitos anos e foi dando continuidade com assuntos importantes sobre a

Matemática, assim, em um ano foi trabalhado dificuldades de operações, no ano seguinte sobre a dificuldade de criar os conceitos em Matemática e assim por diante, em uma sequência clara para o professor.

É muito importante ouvir o que os professores têm a dizer, eles têm dificuldade com a Matemática. A Secretaria Municipal deveria pensar nisso, falta na política pública este olhar de que o professor precisa se aprofundar mais nos conhecimentos que possui. Penso que é tudo muito superficial.

Lembro-me da gestão da diretora anterior, foi organizado para que pudéssemos estudar Matemática, vínhamos depois do horário para ler, discutir sobre os conceitos matemáticos, as situações-problema, como utilizar a Língua Portuguesa para interpretá-los. Precisávamos entender que as áreas do conhecimento estão interligadas, numa relação interdisciplinar. Foi muito bom! Inclusive houve o aumento do índice nas avaliações do MEC em Matemática.

Atualmente na minha gestão estamos focando na Língua Portuguesa, porque tivemos um retorno positivo em relação aos estudos em Matemática. Como acontece no dia do desafio na sala de aula, neste dia é lançada uma situação-problema que não precisa do uso de cálculos, apenas para pensar e exercitar o raciocínio e outras também que precisam de cálculos com materiais concretos, se necessário. Temos isso registrado por meio de caderninhos para que possam ser revistos pelos professores. Isso é um trabalho coletivo, propomo-nos a sanar a dificuldade das crianças. Nas formações lemos os livros da Kátia Smole e outros autores de Matemática.

Algo também que precisamos pensar é porque trabalhamos com alguns conteúdos. A sequência lógica é usada para quê? Apenas porque vem escrito na matriz ou por que aprendemos na faculdade? Preciso deixar claro para a criança o objetivo desse ensino. Isto tudo tem sido discutido aqui na escola. Os conteúdos iniciam na Educação Infantil e vão a cada ano se tornando mais complexos. Assim fica evidente que a dificuldade da Matemática não é só do aluno, mas também dos professores.

Com as crianças surdas este trabalho que foi feito com a Matemática permitiu que o professor tivesse mais comprometimento com uso do material concreto em sala.

A escola está envolvida com um programa do MEC, chamado de PNAIC ou Pacto (Pacto Nacional pela *Alfabetização* na Idade Certa). As professoras e as intérpretes que participam estão eufóricas com as atividades. Neste momento estão preparando a Caixa Matemática e discutindo qual seria a melhor forma de prepará-la. Gostei muito dessa ideia, o concreto está retornando às salas de aula! É claro que algumas professoras acham que não vai dar certo que será difícil de controlar as crianças e eu digo a elas que é preciso deixar as crianças manusearem e brincarem com os materiais da caixa e depois isso se tornará uma coisa normal.

No início fiquei em dúvida sobre qual seria a melhor opção, caixa individual ou coletiva, mas o grupo decidiu pela Caixa Matemática coletiva, então demos início para comprar os materiais. Tenho um pouco de receio que as professoras não usem os materiais, mas prefiro pensar que a reclamação faz parte e com certeza elas irão trabalhar e deixar as crianças utilizarem os materiais disponíveis. Só de imaginar as crianças montando os grupos, iniciando no 2º ano o agrupamento, isso é encantador!

Gosto de utilizar o material dourado nas ações pedagógicas, contudo percebo que para algumas crianças a compreensão é muito complexa. A criança manuseia e entende quanto é cem no material dourado, mas no momento do registro não faz a relação do algarismo com o material. Os palitos, as tampinhas são materiais do dia a dia da criança. O conceito de número está presente no próprio uso desses materiais.

Conceitos como unidade, dezena e centena mesmo que eu pense que faz parte do ensino tradicional, mas a criança precisa saber o que é unidade e que os números vão ficando maiores e vão mudando o seu valor posicional.

O importante é resgatar o que nós fazíamos de forma mecânica na Matemática e hoje permitir que a criança use os materiais e construa os seus conceitos.

Antes as crianças surdas não estavam inclusas no ensino regular, todas estavam matriculadas no PERAE, no 1º, 2º e 3º série, a professora Marilu era a responsável pela escolaridade dessas crianças juntamente com os professores.

A *inclusão* dessas crianças não foi fácil, tínhamos trinta crianças e uma

criança surda em sala de aula. Mesmo considerando a presença do intérprete de Libras⁷⁷, se acontecesse deste profissional faltar, ficávamos em dúvida sobre como proceder com os encaminhamentos pedagógicos e também por desconhecer a língua deles. O professor questionava o que eu faço com essa criança que não ouve, que não me entende, será que posso fazer mímica? Essa é uma dificuldade que ainda temos. As crianças foram deixadas no ensino regular e os professores ainda não estavam preparados para recebê-las.

Atualmente passo pelas salas e vejo as crianças ouvintes tentando se comunicar e aprender a Libras com o colega surdo. Para a criança tudo é muito mais natural, elas vão se adaptando a essa nova situação. Eu brinco com os colegas que não sei se as crianças ouvintes prestam atenção na professora ou na intérprete, tudo isso para aprender os sinais em Libras. Estou pensando com as professoras de organizar um horário em sala para que eles aprendam Libras.

É interessante ver o momento da oração que é realizada na escola, é feita oralmente e também em *Libras*, isso faz com que as crianças ouvintes fiquem motivadas e repitam os sinais.

Para ensinar Matemática as professoras se esforçam muito, criam atividades, estratégias diferenciadas e buscam a pedagoga Daniela do CAES para sanar dúvidas sobre como fazer os encaminhamentos das aulas. Percebo que as professoras que têm um aluno surdo incluso se preocupam mais com as suas aulas e como irão atingir seus objetivos.

Na tentativa de sanar as dificuldades os profissionais do CAES promovem cursos para os familiares e isso decepciona a todos, pois muitas vezes um ou nenhum pai frequenta o curso. Para nós profissionais da escola temos certeza que o apoio pedagógico é fundamental, porém para os familiares ainda não está claro.

Dentre os trabalhos desenvolvidos pelas professoras do CAES, no *apoio pedagógico*, destaco antes de tudo a dedicação, estão sempre telefonando para saber por que estão faltando, mobilizam a secretária da escola para entrar em contato e trazer a criança novamente à escola. Um

⁷⁷ Optei em usar a terminologia Intérprete de Libras nas narrativas dos profissionais e das crianças, como foi utilizado por elas nos depoimentos orais.

exemplo, foi o aluno que morava na Ferrara e estudava no 3º ano neste mesmo local, precisava vir para o apoio pedagógico, já estava apático em sala devido ao isolamento, não tinha intérprete, era como se o mundo girasse ao redor dele e ele não entendesse nada, um enfeite naquele espaço. Mas o pai, não entendia a importância de frequentar o apoio pedagógico para a criança, justificava que quatro horas eram o suficiente e que o ponto de ônibus era muito longe.

Assim foi a luta das professoras para que a criança frequentasse o CAES. Isso demonstra a força e a motivação para o trabalho. A professora Marilu foi um exemplo de motivação e interesse pela educação dos surdos aqui nesta escola.

A meta da equipe é essa, dedicação! A preocupação não se limita ao pedagógico, mas a diferença de cada um como ser humano e ir à busca de mais a eles.

Sinto o apoio pedagógico desvalorizado, não pela escola, mas pela própria família, as dificuldades que as famílias demonstram para trazer as crianças são como se não fosse necessário. Argumentam que ficam quatro horas na escola e o porquê em ficar mais quatro horas.

Particularmente sempre tive dúvidas sobre a *oralidade* dessas crianças e mais uma vez a professora Marilu procurou me esclarecer essas dúvidas. Ela me explicou sobre o que aconteceu com a comunidade surda no passado, para elas as crianças sofriam um verdadeiro massacre para aprender a falar e aprender a ler. O aluno precisa falar para não parecer de outro mundo, se não falar não irá se adaptar à sociedade, essa era a concepção de ensino naquele momento. A professora Marilu não questionava a concepção e metodologia de ensino para a época, não havia informação e formação para se pensar diferente disso, era o que estava posto para o ensino das crianças, mais ou menos assim, é o que temos no mercado hoje. Aos poucos a Libras foi abrindo um novo espaço educacional. A professora Marilu acredita que realmente é o melhor para a criança surda.

A partir desses conhecimentos eu comecei a fazer o curso de Libras, mas é relevante saber que se não praticar esquecemos o que aprendemos.

Eu conhecia a Libras apenas da música da Xuxa, aquela famosa

música que todos conhecem, ou seja, apenas o básico do básico. Confesso que às vezes vejo as professoras sinalizando entre elas e poucos entendem a língua de sinais, penso em proibir a língua, mas isso é apenas uma brincadeira.

Sei que o uso frequente da língua faz com que todos possam aprender, sempre reparo que algumas professoras tentam aprender e repetir os sinais.

Fiz o meu curso de Libras com a aluna surda Giovana juntamente com a professora Marilu, nesta escola, foi meu primeiro contato com um *professor surdo*. Por coincidência ela era a irmã da minha amiga que estudou comigo no Ensino Fundamental. Quando ela me viu logo lembrou quem eu era, foi um encontro muito bonito. Para mim, era uma menina e de repente virou minha professora com o seu trabalho. Assim, posso afirmar que o meio se adaptou a ela, dando novas possibilidades, isso realmente é muito poderoso! Isso é a grandiosidade deles, passar a língua para a gente!

Giovana possui oralidade e Libras, mas mesmo assim foi difícil, pois não fomos preparados para ter aula com uma pessoa que usa outra língua. Essa foi a minha primeira experiência com um professor surdo, francamente não tinha tido contato direto com surdo antes disso, nem sabia que existia esse tipo de profissional. Claro que atualmente não penso mais assim, isso aconteceu há dez anos. Naquela época tudo era novidade, tudo muito lindo, a professora, a língua.

Tive muito contato com a Marciane, a filha da Marilu, isso tudo me fez pensar sobre o aprendizado da criança surda e a Língua Portuguesa, no esforço que precisamos fazer para colocarmos as crianças no mundo das letras, no processo de alfabetização.

A *língua de sinais* que as crianças usam é muito rápida e ampla. Eu a considero muito abstrata, para mim ela representa um bloco ou um símbolo. A forma de condensar os sinais faz com que a língua de sinais seja muito interessante. A pedagoga Daniela nos explicou que eles costumam criar novos sinais e novas gírias. Assim, tanto na língua de sinais como na Língua Portuguesa é possível criar palavras para um novo contexto, e também para as pessoas que não pertencem ao grupo não as compreendam.

Como se sabe, a visão que as pessoas têm de que a criança tem que

se adaptar à sociedade não é correta. Nós, a sociedade, é que precisamos nos adaptar à criança, dessa forma, precisa-se valorizar a língua da criança surda. Não há necessidade de forçar a criança a falar. Afinal, a criança se constitui pela identidade dela, ela sabe que não está só no mundo e que vai precisar se relacionar com os outros, mas as pessoas precisam respeitá-la na sua condição de não ouvir e não falar. Claro que temos aqui na escola pais que precisam de esclarecimento sobre isso, às vezes até brigar, para que eles possam entender essa condição da criança.

A Escola Municipal 1º de Maio me ajudou a entender muitas coisas sobre as *crianças surdas*, antes de trabalhar nesta instituição havia ouvido falar na faculdade, mas nunca havia tido o contato direto, entender o mundo dessas crianças. Então, isso eu tive nesta escola.

Quando fui professora da Educação Infantil tive o aluno Felipe com perda moderada, parece que ouvia um pouco e usava próteses. Não havia intérprete. Em alguns dias se recusava a usar as próteses e gritava, eu pensava “Meu Deus como vou trabalhar com essa criança!” Considerava que isto não era uma dificuldade tão grande, pois se eu falasse alto ele entendia. Hoje eu penso que esta criança precisava da minha ajuda, que eu precisava entender o que ele queria.

É esse olhar que precisamos ter sobre as nossas crianças na escola, nós precisamos nos adaptar a elas, elas são especiais para nós, não no sentido da deficiência, mas especiais como pessoas e precisamos ter um entendimento sobre o mundo delas. Precisam de um acolhimento!

Atualmente na escola, não vejo mais a preocupação dos professores quando recebem um aluno surdo. Perguntam apenas se terá um intérprete. Eu não vejo algo assim “Ai meu Deus, eu vou ter um aluno surdo.” E sim um novo olhar “Ai que legal, eu vou aprender e eu vou buscar mais.” Percebo que essa nova visão se criou dentro do contexto da escola.

Durante a minha trajetória profissional, vejo que o surdo é uma criança como qualquer outra, eles correm, eles brincam, eles brigam, eles interagem e eles reclamam através da sua forma de comunicação. Se não conseguem explicar, logo chamam um colega. Digo que às vezes não consigo entendê-los. Os alunos tentam de várias formas nos informarem, a falha não é deles.

É nossa porque não conhecemos a sua língua.

Para mim esse é o ambiente deles! Tanto faz a criança ouvinte como a criança surda, os problemas são os mesmos. Caso precise ser mais firme com as crianças, eu chamo a pedagoga Daniela para me auxiliar e interpretar o que falo.

Considerando o contexto da *inclusão* acredito que há ainda a falta de preparação dos professores, é como se a legislação caísse sob as nossas cabeças. Acredito que a surdez e a cegueira não são difíceis, porém, os outros comprometimentos pode-se dizer que não temos preparo e às vezes nem suporte. Penso que não saberia como trabalhar com um aluno com paralisia cerebral. Tenho isso muito claro que é um direito dele, mas ainda penso que quem vai sair perdendo dentro do contexto da inclusão educacional é o aluno que está incluso.

Voltando ao caso do aluno surdo da Ferraria, ele não tinha intérprete, e faltou uma preparação da escola para recebê-lo. Considero a Escola Municipal 1º de Maio como referência na inclusão das crianças, temos diversos profissionais que nos apoiam neste espaço. Mas outras escolas desse município não têm as mesmas condições, sendo assim, falta investimento no profissional, o que não pode acontecer é uma criança ficar apenas “decorando” na sala de aula. Precisamos de orientação sobre o que é a deficiência, o que posso fazer, que estratégias utilizar, como aprender a Libras e como posso receber esse aluno.

Não posso aprender com o aluno, aprender é algo demorado e a criança não pode esperar, não adianta esperar que o aluno se adapte ao nosso trabalho. Não posso reduzir o número de alunos em alguns grupos, temos a lei, segundo esta lei a turma pode ser reduzida para vinte alunos, porém nem sempre é possível, afinal as crianças precisam estudar.

Mesmo assim, a inclusão das crianças é um grande avanço. Permite que você modifique o olhar sobre o outro, que você passe a abandonar a condição de piedade. A criança deficiente sempre foi vista pelo olhar da piedade, da “coitadinha”. Nesse sentido, mudamos o nosso olhar para a capacidade, sobre o que ela pode fazer e começamos a pensar como que eu posso dar conta de trabalhar com essa criança.

O foco passa a ser você, o professor, o que posso fazer para superar a minha dificuldade como educador. A minha prática pedagógica precisa modificar. É muito gratificante quando o professor percebe a necessidade da mudança de sua ação pedagógica.

Sempre tivemos uma vantagem como escola quanto tratamos da questão inclusão das crianças, devido à presença dos surdos e dos cegos, que mesmo não inclusos, sempre estiveram no PERAE, CAES e CAEDV⁷⁸, circulando pela escola e conversando com os alunos e funcionários. Atualmente, em nenhum momento temos a discussão se um aluno pode ou não frequentar a escola, este espaço é deles e damos conta do trabalho. Faz parte do dia a dia de todos. Claro que isto assusta, pois assumimos esse compromisso e muitas escolas acabam encaminhando para a nossa escola. Acredito que o espírito acolhedor está presente nesta instituição. Não temos medo de aprender!

A escola é um espaço coletivo, todos são responsáveis em buscar informações sobre seus alunos e as suas dificuldades. As mudanças tornaram-se normais dentro da instituição.

Sei que preciso estudar mais sobre o *letramento* do aluno surdo, ainda não domino muito bem esta prática, mas presto atenção nas atividades realizadas pelo CAES. O trabalho não é fácil, eles precisam adquirir a primeira língua, a Libras. De acordo com a pedagoga Daniela, os registros formais, como as provas e avaliações, são difíceis para o aluno surdo. Vejo que na língua deles é tranquilo, mas quando envolve a língua escrita tudo fica mais complicado. Também o trabalho é árduo principalmente quando a criança está a três, quatro anos conosco e percebemos pouca evolução, entretanto quando a criança manifesta um sinal de avanço todas comemoram, é uma vitória!

Observei algumas *práticas* trabalhadas no CAES e levei para a sala de aula na Educação Infantil quando atuava como professora. A partir de uma palavra instigava as crianças para falar sobre o assunto e costumava anotar no quadro as ideias das crianças. Procurava construir esquemas sobre o que as crianças aprenderam através de palavras escritas e desenhos ao lado. Fica muito fácil para entender, porque os símbolos vão ligando aos conteúdos. Na

⁷⁸ CAEDV – Centro de Atendimento Educacional na Área da Deficiência Visual.

escola eu sei que o 5º ano está usando este encaminhamento, nas outras turmas eu preciso verificar, pois a pedagoga é que acompanha este trabalho. Acompanho a preparação das aulas vendo o movimento das professoras e das intérpretes, elaborando os esquemas, a professora faz o planejamento e pergunta para a intérprete se eles vão entender dessa forma. É muito interessante a troca de experiências entre elas.

O papel da pedagoga Rose, que atuava no CAEDV, é acompanhar essas discussões e colaborar sempre que necessário, se for o caso a pedagoga do CAES Daniela também participa e orienta o grupo de professores. A Daniela sempre que necessário chama o grupo de intérpretes e solicita um retorno sobre o trabalho.

Assim que o trabalho das *intérpretes* iniciou na escola, os professores sentiam um pouco de resistência, afinal as aulas seriam observadas e nem sempre o professor gosta de outro profissional dividindo o mesmo espaço. Mas atualmente isso é muito natural, ela também é professora e se for preciso chama a atenção dos alunos. Ressalto que nesta escola todas as intérpretes têm cargo e formação de professora.

Finalizando, penso que o olhar dos professores passou de uma intrusa para a companheira de trabalho, sem, contudo, perder o foco no aluno surdo, mas também promovendo a interação com todo o grupo de alunos e a professora regente. Temos que ter o cuidado para não isolar o surdo devido à presença da intérprete em sala de aula. Não digo que isto não acontece, porém, o olhar de ambas as professoras deve ser para o todo da sala. Nesse sentido o professor precisa acompanhar as atividades de todos os alunos.

7.2. Maria Cláudia Ferreira de Lima Lunardon

Maria Cláudia falou da sua trajetória com os alunos surdos, relatando as suas dificuldades, medos e a ansiedade em relação ao ensino da Língua Portuguesa para esses alunos. Ao final da entrevista ficou muito feliz e disse que não sabia que tinha tantas coisas para contar. Retornou à sala e disse que esqueceu de contar que o CAES é um importante espaço para o encontro entre

seus pares surdos, um momento de muita relevância para a inclusão da criança.

Na escolha das fichas Maria Cláudia começou por: escola, crianças surdas, apoio pedagógico, Libras, professor surdo, formação continuada, letramento, oralidade, inclusão educacional (pontos negativos), TILS, práticas pedagógicas, inclusão educacional (pontos positivos), Alfabetização Matemática.

Sou Maria Cláudia, tenho 41 anos e atuo como professora de apoio pedagógico dos alunos surdos – CAES, na Escola Municipal 1º de Maio.

Minha formação é Ciências Sociais e especialista em Educação Inclusiva, possuo diversos cursos de Libras. Tenho 19 anos de experiência na educação de surdos. Minha mãe é a Evani.

Início contando a minha experiência como aluna nos primeiros anos do Ensino Fundamental, estudei em Campo Largo, na escola no Ferrari, entrei com 6 anos. Era muito tímida, tinha vergonha até de responder “presente” na sala de aula. Imagine que a professora achava que eu era muda, quando comecei a frequentar o Magistério a timidez diminuiu.

Usava a cartilha “Caminho Suave”, neste livro aprendi as primeiras palavras. Em Matemática a professora ensinava a somar, subtrair por meio das parcelas, primeira parcela, segunda parcela e o resultado. Subtrair era “tirar”, logo em seguida aprendíamos a multiplicação e a tabuada e finalmente a divisão. Nos momentos que fazíamos situações-problema queríamos saber qual seria a operação, “qual é a conta professora?”

A minha primeira experiência com a surdez foi com o meu tio, na realidade ele não era surdo e sim mudo e deficiente físico. Ele apontava para as coisas, achávamos que ele era surdo, só depois de algum tempo descobrimos que ele era mudo. Um dia a família estava procurando um martelo e ele ouviu e foi pegar o martelo. Dessa forma, posso dizer que este foi meu primeiro contato com a deficiência em geral.

Quando trabalhei na Escola Municipal Edgard Marochi, conheci o filho surdo da diretora Maribel, saber que ele era surdo me incomodava muito, pois não sabia conversar com ele. Sendo uma pessoa comunicativa não aceitava

ficar apenas conversando por apontamentos, ele dizia que tinha uma bicicleta e eu apontava a minha. Diante disso, a mãe dele me convidou para juntas cursarmos o Adicional no Instituto de Educação. No final, foi muito engraçado porque eu fiz o curso e ela não. Logo me apaixonei pela área da surdez!

Comecei com as *crianças surdas* na Escola Municipal 1º de Maio, junto com a professora Marilu, tive muita dificuldade no primeiro ano, o método era oral e não conseguia me comunicar com os alunos. Pensava em desistir e a minha mãe dizia para que eu continuasse.

A professora Marilu falava assim: “o primeiro ano é difícil mesmo”, neste mesmo ano, assumi uma turma de crianças pequenas, da Educação Infantil. Foi terrível, eles não me olhavam, corriam pela sala. Não dei conta! Passei para o atendimento individual, naquela época a escola tinha essa modalidade de atendimento e tudo deu certo!

No segundo ano já estava mais preparada, assumi novamente uma turma e fui avançando como profissional na área da surdez. Não consigo me ver atuando em outro ambiente, os alunos surdos são a minha inspiração profissional!

Sou do tempo do método oral, usávamos o fone, o tablado, fazíamos imitação dos fonemas, mais ou menos assim pá, pá, pá várias vezes. Sempre conversava com a Marilu e dizia a ela que eu trabalhava muito, mas o resultado era muito pouco e ela concordava comigo. Naquela época as crianças frequentavam a classe especial e não recebiam certificação acadêmica.

Neste momento o centro tem como procedimento orientar os pais que têm interesse que o filho fale, a procurar uma fonoaudióloga, nós fazíamos e fazemos esse encaminhamento para outros lugares fora do centro. No acompanhamento desse trabalho percebemos que a *Libras* e a oralidade seguem juntas, organiza-se o pensamento na Libras e a criança começa a oralizar, isto tudo é claro depende do grau de surdez. Temos uma aluna que é filha de pais surdos, e ambos oralizam, ela já está aprendendo a falar algumas palavras como chuva, água, mamãe e vovó, de forma espontânea com auxílio da fonoaudióloga. Ressalto que no centro não trabalhamos a oralidade.

Atualmente estou no CAES, com oito alunos, no *apoio pedagógico*, no

contra turno para os alunos que estão inclusos no ensino regular. Neste espaço tenho a possibilidade de acompanhar a criança desde pequena até adolescência, percebo que ela entra e não conhece a Libras e no ano seguinte já está sinalizando e assim se apropriando dos conteúdos. O CAES permite ao professor conhecer o que é a surdez e assim, amplia a sua atuação.

É claro que nem tudo é perfeito, temos as crianças com dificuldade, aquela criança que não vai, mesmo investindo no processo de aprendizagem. Penso que as crianças precisariam frequentar todos os dias o apoio pedagógico, pois não trabalho apenas com questões pedagógicas. As crianças às vezes não estão bem emocionalmente, acredito que preciso ouvi-las primeiro e depois dar continuidade ao trabalho escolar.

As crianças sentem necessidade de contar as situações que aconteceram em casa, coisas boas e coisas ruins, parece que querem saber algo. Sinto-me como uma fonte de informação. Ao mesmo tempo o que fazer com essa informação, porque muitas vezes a questão é familiar.

Gosto muito de chegar ao CAES e encontrar aqueles olhinhos me esperando. Se atrasar um pouco logo eles querem saber o que houve ou perguntam para a pedagoga onde eu estou.

Gostaria que os alunos frequentassem mais o centro, acho que duas vezes por semana é pouco, mas também entendo que ficam cansados.

Com a possibilidade do uso da Libras as crianças, a partir de 1995, começaram a ser inclusas e continuaram com o apoio para ter contato com a Libras e com a Língua Portuguesa escrita. Há uns quinze anos os alunos não concluíam seus estudos e a evasão era certa.

Tenho clareza que a Libras organiza o pensamento das crianças, além de facilitar a compreensão e promover o avanço escolar. Com o uso da Libras os alunos atualmente completam o Ensino Médio.

Sem o uso da Libras os alunos não completavam seus estudos, era assim, eles iam para a sala de aula sozinhos e sem intérprete de Libras. A função nova, acredito que desde 2007 está presente na escola. Até mesmo as empresas atualmente procuram os jovens surdos para trabalhar. Os alunos estão se certificando e isso é muito bom!

Considero um dos *pontos positivos da inclusão educacional* os alunos

terem o certificado de conclusão do Ensino Médio com o histórico escolar.

No apoio pedagógico tenho como *prática pedagógica* o uso de textos sociais e atualidades, primeiro a Libras, o que diz no texto, a compreensão que o aluno tem sobre esse gênero textual. Por exemplo, mostro um cartaz e ele vai tentando fazer a leitura, primeiro das imagens e depois das palavras que já conhece. Costumo trabalhar com *folders* da saúde e assuntos do dia a dia, como a Copa do Mundo.

Enfrento dificuldades com as crianças nas aulas de Língua Portuguesa (*letramento*), sinto que eles têm dificuldade de memorização do vocabulário escrito, leem visualmente a palavra escrita, mas na hora de registrar acabam esquecendo. Tenho como prática escrever a palavra várias vezes, procuro contextualizar a palavra. Por exemplo, o vocabulário “escola” até que consigam escrever direitinho “escola” vai algum tempo. Então, percebo que as crianças evoluem na leitura das palavras, mas no momento da escrita têm dificuldade, por isso que fica difícil produzir os textos escritos.

Outro exemplo são os meses do ano, eles leem e escrevem, mas se perguntar a eles, só sabem escrever o mês que estamos no momento. Percebo certa insegurança. Utilizo o caderno de vocabulário para que memorizem. Escrevem duas palavras por semana e levam para casa para estudar, quando retornam peço que vão ao quadro escrever e só sai a primeira letra da palavra. Uma das minhas alunas está muito bem, tem o horário para estudar.

Costumo digitalizar a palavra para as crianças memorizarem, assim D E Z E M B R O, quando eles vão escrever sai o D B O.

Com o verbo também faço muitos questionamentos, você tem quantos anos? Ah, sim, 8 anos. E como se escreve? Qual é o verbo?

Procuro sistematizar em Libras e após em Língua Portuguesa. A escrita deles se manifesta dessa forma: “Eu escola hoje.”; “Eu escola não faltou.”

Diante disso, proponho a reescrita de textos, muita reescrita e também a construção de textos coletivos para que visualizem a palavra escrita. As crianças escrevem no seu caderno de texto, desde o 1º ano eles já têm este caderno, isso permite que eles comparem o texto do 1º ano com o do 2º ano e assim por diante. Penso que os estudos precisam avançar sobre a escrita da

criança surda.

Por isso, posso dizer que invisto muito na escrita, porém o retorno é bem menor e isso me causa certa frustração. Acredito que o retorno venha mais para frente, no Ensino Médio. Tenho uma ex-aluna que está no 9º ano, ela está indo bem, penso que teve o meu trabalho pedagógico, pois esteve conosco desde o 1º ano.

É interessante que quando ela não sabe uma palavra, escreve ao final do caderno, vai para casa e faz a busca do conceito, perguntei se não esquece ela me disse que não, memoriza e estuda a palavra.

Proponho também muitas brincadeiras em Libras, mostro desenhos que eles gostam e pintamos. Vamos à biblioteca para pesquisar, usamos a internet, o caderno, que por sinal eles adoram! Sempre busco imagens para colocar no quadro.

Fizemos um projeto muito bom sobre as “Corujas Buraqueiras” que vivem na escola. Estamos organizados para apresentar na Sociedade Protetora da Vida Selvagem. Os alunos tiveram a oportunidade de acompanhar a vida desses animais. Usamos a Matemática para saber quantos anos elas vivem e quantos anos ainda vão viver. Sabemos que estão há 15 anos na escola. Verificamos e tem um ovinho no buraco, isto quer dizer que logo teremos mais uma coruja. Assim, já sabem que precisam esperar um mês para ver o filhote.

A *Alfabetização Matemática* está ligada com a leitura de mundo que vem pela Libras. Vou relatar um exemplo que aconteceu com o meu aluno. Esses dias ele ganhou uma gaita e levou para a escola. Perguntei o valor da gaita e respondeu que não foi nada e sim que um homem lhe deu. Nem observou o processo da mãe pagando pela gaita, ficou à parte do processo, a mãe não mostrou o valor e o dinheiro. Isso é uma prática de trabalho com o sistema monetário.

A partir disso pedi auxílio à mãe do aluno, para que sempre que for às compras mostre para a criança todo o processo de compra. Viver a experiência é muito importante, para mim isso é leitura e compreensão de mundo. Outro exemplo é o uso do calendário pelos pais, mostrar que hoje vamos ficar em casa e em outro dia iremos passear.

Se todas essas vivências ficarem para a escola, torna-se muito difícil para o professor. Lembro-me quando era criança que comprava pão e minha mãe pedia para prestar atenção ao troco e eu também tinha que estar atenta para saber a quantidade de pães. Tinha até medo de pegar o troco errado.

Outra situação que auxilia no processo de alfabetização é construir listas de compras.

No centro não trabalhamos especificamente com os conteúdos da Matemática, porque o nosso trabalho é o letramento, por isso trabalhamos com as situações, utilizamos o calendário contando quantos dias faltam para terminar o mês, sempre trabalho com contagem. Na realidade o trabalho é interligado, por exemplo, falar o número de telefone, quantas folhas precisam para a tarefa. Isso é Matemática!

Algumas vezes os professores do regular nos solicitaram para trabalhar números pares e ímpares, as operações matemáticas e a tabuada. Sempre que precisam ou as intérpretes têm dificuldade aparecem no centro para planejar os encaminhamentos e ensinar as crianças. Por exemplo, qual é a dificuldade do momento do aluno, se for números por extenso trabalho no centro que é uma dificuldade do aluno.

A escola esbarra ainda na família quando tratamos da Libras, para mim isto é um processo muito árduo. As famílias não sabem se comunicar com os filhos, promovemos vários cursos de Libras, penso que o curso de Libras da escola já está completando seis anos. Organizamos de várias formas, já aconteceu à noite, no sábado, modificamos horários e nada dos pais frequentarem. Este ano estou feliz porque a mãe da Isabela está vindo.

Tenho como entendimento que para o sucesso educacional precisamos de família, escola e criança como um tripé.

No contexto da escola percebo que as crianças que usam a Libras estão avançando, estão interagindo com as pessoas, contudo tenho a sensação que estou remando contra a corrente, que estou trabalhando de uma forma isolada.

As famílias têm muito o desejo que as crianças falem e também temos alunos com o implante coclear, nestes casos a família espera muito da oralidade da criança. Os pais comentam que a Libras ajuda, mas queremos

que ele fale! E isso é algo que temos que enfrentar, para que eles sejam livres para escolher o que querem para seus filhos. Não costumo desencorajar os pais que querem ir à busca da fala, incentivo que vão atrás desse objetivo.

Se compararmos com o tempo do ensino da oralidade posso dizer que avançamos na parte pedagógica e no entendimento dos conteúdos, porém o registro escrito permanece fraco e me questiono o que está faltando para ampliar esta escrita?

Acredito que no ensino regular isto também esteja acontecendo, percebo a queixa das professoras, os alunos ouvintes se expressam na oralidade, mas no momento do registro tem dificuldade. O professor sempre quer mais.

Em minha opinião falta o aluno surdo investir mais na escrita, eu entendo que ele compreende em Libras, mas precisa conhecer mais palavras. Penso que esse amadurecimento, da necessidade da escrita, venha com o tempo, no 8º ano. Quando eles estão no 5º ano, fico assustada em como eles irão para o 6º ano. Preciso aprender a controlar essa ansiedade. Sendo assim, a escrita é um processo, para isso precisamos abaixar a nossa ansiedade.

As crianças poderiam avançar muito mais se tivessem um professor surdo para estabelecer um vínculo direto com as crianças. São eles que conhecem a língua, eles usam a mesma língua.

O PERAE surgiu para retirar as crianças da classe especial para efetivar a sua escolaridade, tivemos turma de 1.^a série a 4.^a série.

O PERAE funcionava dessa forma, começamos com turmas 1.^a e 2.^a séries, tínhamos professoras bilíngues, professor surdo e uma instrutora surda para auxiliar. Os alunos tinham aulas de Artes e Educação Física. Os conteúdos eram de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Tudo era adaptado para os surdos, formamos os alunos até a 4.^a série, tínhamos urgência em dar essa escolaridade às crianças, nessa época a pedagoga era a Marilu. Após eles seguiram na inclusão, com a mediação linguística do intérprete de Libras. Lembro-me que a última turma encerrou em 2006.

Lembro-me que os professores procuravam sistematizar os conteúdos em Libras e na escrita.

Alguns professores passaram a ser intérpretes de Libras e outros permaneceram no apoio pedagógico.

Tivemos na escola um *instrutor surdo*, e também a filha da Marilu atuando como instrutora surda por 8 anos, a Marciane. Quando a Marciane entrava na sala todos direcionavam os olhares para ela. A atuação dela era ótima, explicava o conteúdo, não tinha problema com o vocabulário, conhecia as brincadeiras e sabia dinâmicas de sala de aula para as crianças. Costumava perguntar o que aprenderam e respondiam com clareza o que a Marciane havia explicado. Ela não era pedagoga, tinha o cargo de instrutora surda.

Mas infelizmente, o salário era muito baixo e assim a contratação de um professor surdo é ainda um sonho para nós, seria a situação ideal.

Um dos problemas para a contratação no município é que não existe a função do instrutor surdo e professor surdo. O município teria que criar este cargo. Lembro-me que a Marciane ficou com o salário de auxiliar administrativo, comparado com um gari na tabela de vencimentos.

Atualmente, não tem contratação de professor surdo porque não há alguém que se disponha a vir trabalhar aqui, o salário é muito baixo.

Eu sei da organização dos movimentos surdos por uma escola bilíngue, mas esta não é a nossa realidade, devido ao número pequeno de alunos matriculados, então, por enquanto temos que nos concentrar no apoio pedagógico e na atuação do intérprete de Libras.

Estive recentemente com a Daniela no Congresso em Guarapuava, é muito interessante observar os movimentos dos surdos, lutando por mais qualidade na educação. Surdos formados e bem-sucedidos, mostrando seus trabalhos e sua poesia. Isso mostra a importância da formação continuada pelos educadores ouvintes e surdos. Inclusive houve a liberação por parte da Secretaria Municipal, justificando que se não temos curso no município terá que buscá-los em outro lugar.

Em breve terá a nova graduação em Pedagogia Bilíngue, penso em cursá-lo.

O município de Campo Largo não está promovendo *cursos (formação continuada)* na área da surdez, tivemos alguma coisa sobre a inclusão, mas

de uma forma geral, abrangendo as outras áreas. Participamos dos cursos para as outras áreas do conhecimento como Língua Portuguesa, Matemática junto com as professoras do ensino regular.

Estamos fazendo, neste ano, o curso do CAS⁷⁹ sobre técnicas de tradução e interpretação. Também buscamos a FENEIS. O Estado faz anos que não tem mais formação para a área da surdez, resumindo não há investimento nos profissionais nem no município e nem no Estado.

Estamos reivindicando junto à Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, afinal somos dez professoras, contando com o apoio pedagógico e as intérpretes de Libras, orientamos que também o curso pode se estender para os professores do regular que estão com os alunos inclusos. Estou esperando para o próximo mês alguma resposta por parte deles.

Para se efetivar a proposta inclusiva desses alunos falta a adaptação curricular, muitos professores possuem alunos na sala de aula e não compreendem que eles precisam de uma atividade diferenciada. Entendem que isso é ir além do conteúdo acadêmico. Para eles tudo precisa ser igual, caso contrário o aluno está perdendo.

Nem todos são assim, alguns professores já aceitam e incluem no seu planejamento estratégias diferentes de ensino e escolha de atividades que atinjam aos alunos surdos. Orientamos os professores a se utilizarem de esquemas para facilitar no decorrer de suas aulas.

Na Matemática, quando as professoras estão trabalhando com situações-problema, elas desenham quantas laranjas ele ganhou, e quantas laranjas cada um recebeu se for o caso da divisão. Isso é um processo visual que auxilia o surdo para a compreensão. Penso que todos ganham com a criação de esquemas para facilitar a compreensão. Entretanto, falta ainda adaptar os conteúdos. A música, por exemplo, é muito difícil trabalhar a música com o surdo.

Sinto que algumas professoras ainda não aceitam a ideia de um aluno incluso, questionam o porquê de escolherem ele como professor para esse aluno.

A escola possui *intérpretes* de Libras para cada aluno surdo, mesmo os

⁷⁹ CAS – Centro de Apoio aos Profissionais da Surdez

alunos com implante coclear.

É muito bom quando o intérprete acompanha o aluno na sua trajetória escolar do 1º ao 5º ano, mas a separação também é difícil, eles vão para as escolas do Estado, seguindo o seu caminho.

Levando em consideração a Matemática, a formação dos conceitos vem a partir da interpretação em Libras, o que é somar, o que é adição. Além disso, o intérprete orienta o aluno sobre a dinâmica da aula, explica sobre as regras da escola, sobre os comportamentos desejados e não desejados pela escola.

Um intérprete precisa de vínculo afetivo com o aluno e estabelecer entre eles a confiança. Saber que a informação que está sendo transmitida é a correta. Lembro-me quando atuei como intérprete de 2010 até 2012, a aluna, tinha 9 ou 10 anos, veio transferida no meio do ano para a 3.^a série, oralizava um pouco e sabia um pouco de Libras. Essa aluna não me aceitou desde o primeiro dia de aula até o último dia. Não compreendia a minha função naquele espaço, tentei explicar e não houve jeito, mesmo assim segui com o meu trabalho e fiz as adaptações necessárias.

Considero como um papel importante na função de intérprete motivar os alunos a continuarem seus estudos, alguns desanimam e o intérprete os motiva para permanecer e concluir a escolaridade.

No ano seguinte novamente fiquei com essa aluna na turma da 4.^a série, e foi muito diferente, foi uma experiência única como intérprete. A professora era ótima entendeu o seu trabalho, adaptava o que era necessário, construía os esquemas no quadro. Todos os alunos gostavam e perguntavam se teria esquemas! Ela fez todo um trabalho de aceitação da aluna no grupo, ensinávamos Libras. Quando precisei me ausentar para fazer um curso, a professora se entendeu com ela. Foi maravilhoso! Fiz uma grande amiga!

7.3. Daniela Risseto Delfino Liberato

Daniela acumula funções na escola, como professora do centro e pedagoga. Demonstrou desde o primeiro contato muito interesse pela pesquisa, participou de todos os momentos com boa vontade e entusiasmo, sempre disponível para responder todas as perguntas.

Seu critério de escolha das palavras-chave foi a seguinte: escola, práticas pedagógicas, letramento, apoio pedagógico, professor surdo, formação continuada, oralidade, Libras, Alfabetização Matemática, inclusão educacional (pontos positivos), inclusão educacional (pontos negativos), intérprete de Libras e crianças surdas. Das cinco entrevistadas, Daniela foi escolhida para realizar a segunda entrevista.

Como responsável pelo setor pedagógico do CAES e também pelas questões pedagógicas que envolvem as crianças surdas no ensino regular como a atuação do intérprete, dúvidas dos professores, dificuldades das crianças e assim por diante. Criei um roteiro de perguntas específicas sobre a construção visual de esquemas para o ensino da Língua Portuguesa e Matemática pelos professores.

Este foi o roteiro:

- O que são os esquemas?
- Por que eles ajudam no processo de Alfabetização?
- Como trabalhar em Matemática?
- Fale um pouco da evolução da escola em relação ao que foi e como está o processo de inclusão.

Sou Daniela, tenho 35 anos, sou formada em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e com certificação em proficiência na Libras pelo PROLIBRAS/MEC, CAS/SEED/PR e SEED/PR. Trabalhei dois anos no Instituto de Educação Erasmo Pilotto e há 10 anos atuo na Escola Municipal 1º de Maio sempre com alunos surdos. Atualmente tenho cargo de pedagoga e professora do CAES.

Quando me lembro do meu tempo de *escola*, lembro-me como se o tempo fosse maior, parece que o tempo não era tão agitado quanto é hoje. Nunca tive trauma com a Matemática, gosto de Matemática.

Recordo que as professoras tinham mais tempo com os alunos, trabalhavam mais no concreto e o ensino era mais sistematizado. Quando o aluno fazia alguma coisa logo tinha que decorar. Não havia oportunidade para socialização, se não entendeu o exercício, teria que o repetir, ou o aluno sabia ou não sabia. Era necessário decorar, senão ficava para trás.

Lembro-me dos materiais concretos, de manuseá-los. Tive facilidade para decorar a tabuada e a composição com as figuras geométricas, que, aliás, sempre ficavam para o final do ano letivo, penso que os professores tinham medo de ensiná-las. Não me recordo das situações-problema, acho que era apenas no mecânico fazendo as operações, por exemplo, tinha vinte laranjas e perdeu 4 e o aluno fazia o algoritmo, apenas isso.

Iniciei o meu trabalho na educação dos surdos em 1996, no Instituto de Educação Erasmo Pilotto, as *práticas pedagógicas* de lá para cá mudaram muito. Naquele tempo era bem o treino oralizado, chamava-os de deficientes auditivos. Lembro-me que ficava numa sala e atendia individualmente para o reforço escolar no contra turno, e passava o conteúdo sem o uso da Libras, apenas na oralidade. Comparo com o programa do PERAE (classes bilíngues para surdos) que tivemos nesta escola.

Quando mudei para esta Escola Municipal 1º de Maio senti a diferença do trabalho. Precisava saber todo o conteúdo que deveria ser trabalhado no município, pensar como poderia ser trabalhado com o aluno surdo, ter o cuidado para não fazer o português sinalizado, procurar imagens para ensinar e verificar qual a vivência das crianças. Percebia que os alunos fluíam e tinham mais tempo para discutir. Era feita a adaptação curricular. Utilizávamos a Libras no contexto do PERAE e nada de oralidade. Foi muito gostoso!

Quando o PERAE encerrou as atividades e eles foram encaminhados para o ensino regular foi aquele baque, pareceu que nós e os alunos nos perdemos. Eram muitos conteúdos e nada muito pensado para eles.

Por isso, prefiro atuar em sala apenas com o aluno surdo. Eles rendiam mais e os professores conseguiam dar muito mais coisas. Agora parece que o conteúdo não fica para eles. O professor do ensino regular não tem tempo, acaba não adaptando para o surdo, mesmo que eu diga ao professor que todos os alunos irão se beneficiar por meio do uso dos esquemas que são estratégias visuais.

Tento explicar, mas o professor acha que estará selecionando os conteúdos para as crianças surdas, digo que não é selecionar os conteúdos, mas sim porque são muitos os conteúdos e precisamos pensar em como passá-los. Por exemplo, se não tem nada de visual e se ele não conhece o

vocabulário, é toda uma prática que precisa ser revista e que os professores do regular não sabem.

O problema não é apenas com os surdos, os ouvintes também necessitam de outras formas de ensinar. Por isso, acho que a inclusão não está acontecendo de maneira significativa para eles. Vejo que sentem que este não é o ambiente deles.

A pressa do ensino regular atinge a todos, vejo assim, que a quantidade de avaliações e o fechar as notas, isso faz com que o professor tenha que dar os conteúdos e os alunos fiquem para trás. Penso que talvez tenha que selecionar melhor os conteúdos, pensar o que é importante e aumentar o tempo para isso, com mais calma.

As professoras chegam ao centro e dizem que o aluno não entendeu o que é de mais importante na disciplina e aí ele acaba se perdendo. Assim, sempre que a Cláudia pode trabalhar os conteúdos na língua deles, ela o faz. Espera a opinião deles sobre o que aprendeu e rapidamente faz uma explanação sobre a dúvida, sabemos que isso não é nosso objetivo, mas não conseguimos não ajudar e seguir em frente. Então assim, não é nossa função, mas é!

Na tentativa de superar as dificuldades, vamos trazendo o máximo de informações para ajudar no ensino regular, porque eu sei que eles usam poucas imagens e não montam os esquemas sugeridos por mim. Quando os alunos não entendem alguma coisa, sentamos com ele, vamos pesquisar, vamos resumir o texto e assim o conteúdo fica mais fácil. Sendo assim, o apoio é fundamental na inclusão que, para mim, não acontece da maneira como eu gostaria.

Aumentar o tempo de permanência do aluno no centro seria muito importante, mas não conseguimos, falta o apoio dos pais, justificam que o filho está cansado e isso que a condução passa em casa e o leva de volta!

As crianças quando iniciam no centro, vêm bem e têm mais pique, percebo que gostam de estar aqui. Mas os mais velhos desmotivam, acham que não precisam mais frequentar esse espaço. Entretanto, quando estão no Ensino Médio procuram o centro para apoio porque está difícil o conteúdo, não conseguem escrever, sentem dificuldade no mercado de trabalho, querem

preencher fichas de emprego, querem abrir conta no banco e outras coisas. Acabamos dando uma bronca neles e os lembrando de que sempre orientamos da importância de vir ao apoio pedagógico. É um pouco frustrante.

No CAES trabalho com a proposta de *letramento*, percebo que assim o surdo adquire vocabulário e tem a noção da palavra. Com o uso de imagens ele faz a associação com as palavras que estão nos textos sociais e trago também as tipologias diferentes de textos. Acho que é por este caminho que o surdo está aprendendo. Afirmo que no CAES o trabalho com o letramento está funcionando.

Nós, as professoras do CAES, temos o cuidado de terminar o conteúdo e perguntar se eles entenderam e se é preciso revisá-lo. Seleccionamos tudo para trabalhar com os alunos, às vezes parte do interesse deles, ou uma questão familiar, os pais também nos pedem auxílio para determinados temas familiares, coisas da vida, como uma cirurgia, alguma doença, mercado de trabalho, o que está acontecendo na mídia, enfim coisas da sociedade.

Além do letramento, abrimos discussão para conteúdos que as professoras do regular nos pedem, quando os alunos não entenderam muito bem, isso é para tentar auxiliar e acompanhar a pressa do ensino regular.

Gostaríamos de ter mais tempo para o atendimento no *apoio pedagógico*, mas esbarramos na quantidade de alunos surdos, temos poucos, e assim limita-se a quantidade de professores, temos duas professoras, para mim o ideal é que ficasse o dia todo com o apoio, mas não conseguimos. Quando conseguimos mais um professor, os pais acabam não mandando o aluno, ou eles faltam porque estão cansados ou tem preguiça. Por isso, que quando eles vêm para o centro, aproveitamos o máximo, a língua de sinais flui, é maravilhoso!

Acho que falta um *professor surdo* na escola. Nunca tivemos esse profissional, tivemos um instrutor surdo que ficou uns três meses nesta escola. No período do PERAE, havia grupos maiores de surdos, então ficou a filha da Marilu por um tempo, mas não era contratada. Depois de muita batalha a Marilu, a coordenadora, conseguiu que alguém fosse contratado, mas ele ficou apenas três meses, o rapaz justificou que o salário era pouco e que na empresa teria uma melhor proposta. O professor surdo é uma realidade

distante da nossa.

Penso que não há interesse na contratação desse profissional, o governo pensa como vai contratar mais um professor para 10 alunos, se tem escola com 300 alunos. O valor financeiro está em jogo. Nunca pensaram em abrir concurso específico para a área, nós, por exemplo, prestamos concurso para professores, se não tivermos mais surdos vamos para o ensino regular.

Assim, sem a presença de um professor surdo, as crianças acabam perdendo, pois somos nós que estamos dando a língua para eles e as crianças acabam não tendo contato com os surdos maiores. Quando os alunos do Ensino Médio frequentavam o centro, nós montávamos grupos para interação, alunos menores com os alunos maiores, o objetivo era a interação na língua de sinais.

Sinto que faz falta esse contato, percebo que quando chega algum adulto surdo aqui na escola, as crianças se sentem acuadas, se não entendem algum sinal ficam que parece que não entenderam nada. Em Campo Largo, acho que as crianças têm uma língua pobre e o professor surdo ajudaria no desenvolvimento da língua. Nós temos cuidado para não fazer português sinalizado e procurar fazer o melhor, mas com o surdo é diferente eles se abrem mais.

Faz dez anos que estou no centro e nunca tive uma capacitação maior, nunca tive nenhuma *formação continuada* na área específica. Os cursos que fiz busquei por minha conta. A formação não seria apenas para os professores do centro, mas para todos que atuam com o aluno surdo na inclusão.

A Marciane, filha surda da Marilu, sempre nos informa sobre cursos e seminários, como o da Federal e o de Guarapuava. Nunca recebi informações da Prefeitura, pelo contrário tudo que se refere a surdez são eles que buscam as informações no centro.

As dificuldades do surdo na Língua Portuguesa precisam ser esclarecidas, como o surdo lê, como ele escreve, como conduzir um texto e a avaliação na escrita dele.

Levando em conta a alfabetização das crianças, penso que está difícil para todos os alunos. Fico preocupada com a leitura das crianças surdas, mas quando vejo os alunos do regular, também me parece que estão aprendendo

menos, a escrita deles está precária. Não posso acreditar que uma criança de 5º ano não consegue escrever. Questiono-me sobre o que está acontecendo na sociedade e porque os alunos estão perdendo o gosto pela leitura e escrita.

O aluno surdo é tão cobrado para que leia, para entender o que está escrito e para não escrever errado, mas em compensação quando eles se apropriam da palavra eles nunca mais esquecem.

Pensando na interação do aluno surdo com os demais alunos na inclusão, acho que ele interage, mas apenas com o intérprete. Pergunta e o intérprete mesmo responde e não passa para o grupo de alunos. Isso acredito que precisa melhorar.

Entendo que tem o intérprete de Libras, mas isso é uma questão de língua, ele está lá para auxiliar na língua de sinais, na língua falada e na língua escrita. A professora regente não é intérprete, assim é dela a prática escolar.

Ainda é comum na escola os professores perguntarem porque é preciso de intérprete de Libras se o aluno usa aparelho. Este é o caso do José Marcelo, tem dúvida sobre o que quer, a *oralidade* ou a Libras, ou seja, se é surdo ou ouvinte. Ele quer ouvir, “eu sou meio surdo, porque ouço”. Está com o implante coclear, porém não faz o uso.

Outro exemplo é o Gabrielzinho, é bilíngue (oral e Libras), mas já percebi que ele perde informações, a professora explica e diz que não entendeu. Então, sempre tem que convencer o professor da importância da língua.

No centro o trabalho é com a Libras, a oralidade nós deixamos para a família, podem buscar uma fonoaudióloga, eles estão livres para procurar o que é melhor para os filhos deles. Todas as crianças que passaram pelo centro sempre viveram essa angústia de querer falar, então se é assim encaminhamos para a fonoaudióloga. Mas o que acontece que eles vão, mas logo desistem e como justificativa os pais dizem que é muito difícil.

Em minha opinião as crianças até podem falar, mas a compreensão não se faz pela oralidade. Na sociedade o surdo vai treinar a oralidade e vai falar ou produzir alguns fonemas, é claro que isso ajuda um pouco. A família precisa entender que oralizar é um trabalho árduo, precisa dar continuidade em casa, por isso desistem de levá-lo. Mas também eles não querem aprender

a língua do filho.

Os familiares justificam dizendo que não sabem a língua de sinais tão bem quanto nós sabemos que é muito difícil aprender a Libras. Acho que no centro apenas uma mãe usa a língua de sinais o restante não, e uso mesmo é da língua oral. Assim, a criança olha para nós perguntando o que eles falam.

Entendo que os surdos mais velhos se aprimoraram na oralidade, mas foi esse tempo, vejo isso pela escolha que fazem atualmente, querem a Libras, num contexto maior de comunicação, querem a Libras.

Todos os surdos reclamam que é difícil lá fora, as pessoas só falam e só falam. Tento passar isso para as crianças, mas elas são imaturas para compreender a importância da Libras na comunicação. Tenho certeza que a língua de sinais é que dá sentido à vida deles.

Os surdos gostam de interagir com a pessoa que sabe a Libras, entretanto, na escola inclusiva, quem sabe a Libras? Nesta escola a diretora sabe um pouco e a pedagoga do regular está fazendo curso. E o restante dos profissionais? A secretária, a merendeira e a mulher que cuida portão? Para a maioria das pessoas é muito difícil, porém precisam ter vontade para aprender.

Aparentemente todos os surdos têm mais interesse e gostam de *Matemática*, procuramos mostrar no visual e elaborar os esquemas. Nas situações-problema eles precisam do intérprete para esmiuçar o que está escrito e fazer o esquema, no restante vão muito bem, por exemplo, em sequências numéricas e estimativas. Compreendem bem o sistema monetário com valor exato, porém os valores picados são mais difíceis. A Matemática para eles é mais gostosa e se sentem mais à vontade.

A Língua Portuguesa que precisa escrever e decorar a palavra eles não gostam. Acabam ficando felizes em não precisar escrever os textos.

Recentemente, a intérprete do José Marcelo faltou e fui substituí-la, costumo fazer isso, gosto de ir e ver como eles estão. A professora Carol estava usando o material dourado para montar um número. O José Marcelo batia o olho e já sabia separar o material. A professora falou para ir à frente da sala para mostrar, as crianças ficaram admiradas de como ele é capaz! A professora Carol resgatou o José Marcelo, é muito calma e controla muito bem

a agitação das crianças. Ele está muito diferente, diferente mesmo! Na Matemática está se destacando. Gosta de Matemática e de participar.

A professora anterior era muito agitada, por isso quase desistiu de estudar. Tivemos que convencê-lo que se quisesse trabalhar no futuro precisaria do 2º grau.

Um dos *pontos positivos da inclusão* é porque deu mais visão das pessoas em relação ao surdo, as pessoas veem o surdo e entendem que são diferentes, que possuem uma língua diferente. Houve a oportunidade para nós explicarmos quem é o surdo, os níveis de surdez, o uso do aparelho e atualmente do uso do implante coclear. A sociedade começou a ver essas diferenças, muitas professoras se interessaram pelo surdo e em aprender os sinais. Isso é muito bom! A inclusão abriu um pouco a visão de mundo das pessoas, principalmente na comunicação.

No período que tínhamos o PERAE alguns professores nem sabiam que tínhamos alunos surdos na escola.

Como *ponto negativo da inclusão*, vejo que alguns professores comparam com outros alunos, por exemplo, como que o surdo tem direito ao intérprete e o outro aluno que precisa de outro apoio não têm direito. Dessa forma colocam o intérprete com algo negativo, acabam por não entender a função e questionar a atuação no momento da interpretação.

Também tem a posição do professor que pensa “mais um aluno surdo e uma pessoa na minha sala me observando”. Muitos estão cansados e pensam como mais um problema para mim. Sempre oriento as intérpretes que elas não são professoras regentes, para agir com gentileza, pois ficarão naquela turma por um ano, para não bater de frente com a professora e orientá-la no planejamento.

Se compararmos o PERAE e a inclusão, penso que no PERAE eles saíam com uma bagagem melhor, com mais conteúdo. Nós dávamos conta da grade curricular, não omitíamos nada, penso que a maneira como eram passados os conteúdos, com mais interação e de uma forma mais significativa. Na inclusão sinto que não fica e é tudo muito rápido. É comum o aluno do Ensino Médio dizer que não aprendeu determinado conteúdo.

O intérprete às vezes fica preocupado que não está vencendo as

coisas. Tem professor que prioriza a História e Geografia e deixa pouco tempo para a Língua Portuguesa e produção de textos, o que é muito importante para o surdo.

Quanto aos *intérpretes de Libras* da escola, elas são novas, estão buscando a formação dentro da sala de aula. Sei que não é o ideal, mas pelo menos não deixamos nenhum aluno sem o profissional. Algumas estão fazendo cursos na FENEIS e no CAS, mas infelizmente nem todas o fazem, mas também querem ficar aqui. As intérpretes que estão entrando agora fazem o melhor e entendem como é difícil o papel desse profissional. As mais antigas não estão mais na escola, a Marilu já está aposentada e a Claudiane foi para outro ramo da prefeitura.

As intérpretes mais novas estão estudando para conseguir a certificação de intérprete pela banca do CAS ou da FENEIS, pelo menos de apoio pedagógico. A Sandra não quis fazer o PROLIBRAS e fez a pós-graduação em Educação Bilíngue. Em Campo Largo apenas a Rosangela e eu temos este certificado. Por serem muito novas, têm muitas dúvidas e tento na minha carga horária orientá-las sobre a adaptação curricular e o planejamento. Se as crianças têm dificuldades para entender, oriento para que as tragam aqui para fazer novamente a explicação.

As crianças e o intérprete se apegam entre eles, às vezes no meio do ano trocamos as intérpretes e elas dizem que as crianças não estão os entendendo. Os alunos cobram também, porque nós trocamos e que eles estão com dificuldade de entender. Isso nos diz que a relação entre eles é muito boa. Para os pais é confuso entender, na verdade para eles o tradutor e intérprete é o professor do filho deles.

No entanto, a criança surda sabe quem é o professor e quem é o intérprete, quando ela precisa mostrar o caderno vai até a professora e se não entende pergunta ao intérprete. Isso é muito legal!

Quem tem contato com *a criança surda* se apaixona, é uma delícia! Eu vim para a educação especial para trabalhar com surdos, não quero cegos, nem DM, não quero educação especial e sim quero a surdez, enquanto tiver surdo aqui e o meu trabalho for significativo fico aqui, senão volto para o ensino regular com crianças ouvintes.

As crianças surdas nos respondem muito bem, é gostoso chegar à escola, sempre têm coisas para contar, porque elas passaram um tempo em casa e ninguém as entendeu e elas querem saber se vamos entendê-las.

O trabalho com os alunos surdos é difícil porque falta a língua, mas percebo que faço a diferença para eles e o quanto necessitam que mais pessoas saibam a Libras. Estou feliz porque muitas pessoas estão frequentando a oficina de Libras, tem inclusive uma pessoa que trabalha na pizzeria, já falei que quando a comunidade surda souber, todos irão à pizzeria.

O centro acaba sendo um referencial para eles, os alunos que já saíram da escola sempre vêm dar um “cheirinho”, contam o que estão fazendo, quando mudam de emprego ou quando estão precisando de algo. Às vezes peço para conversarem com as crianças. Sabem que aqui alguém dará uma resposta e assim podem seguir em frente. Também oriento para não ficarem presos a nós, como por exemplo, a Marilu, ela se aposentou e nós vamos seguir a nossa vida. Por isso também, a importância de mais pessoas saberem a língua de sinais.

Temos um retorno positivo dos alunos que já saíram do CAES, retornam e contam o que estão fazendo, também comentam que poderiam ter aproveitado mais o tempo por aqui. As empresas que os contratam também os elogiam, e poucos criticam de forma negativa. Temos muitos surdos que estão bem.

Voltando às práticas pedagógicas do CAES, vou tentar explicar como orientamos os professores do ensino regular para trabalhar com os *esquemas*, vamos supor que o professor ensinou sobre “Fotossíntese”, deu um texto com uma imagem. Então perguntamos o que está acontecendo, e escrevemos no primeiro quadradinho “Fotossíntese”, e a seguir, depois do texto e da imagem trabalhada, escrevemos o que ele entendeu, por exemplo, “ar”, “ar poluído”, “planta” e assim vamos montando vários sub-esquemas, pode também fazer desenhos. Dessa forma, o esquema é uma forma mais rápida e visual para o surdo e também para abstrair o texto na Língua Portuguesa. Nós sabemos que em casa ninguém vai retomar ao texto também ele não lerá. Então, é uma forma de complementar.

Sempre oriento para a professora regente usar os esquemas com todos

os alunos, pois acredito que se beneficiariam com essa retomada, de um texto grande para os esquemas, a partir do que sabem ir coletando as informações. Mas as professoras não os fazem então quem faz é a intérprete, não custaria muito para o professor. A professora Carol é a única que faz, consegue fazer a adaptação, traz recursos visuais e finaliza o texto. O seu aluno, o José Marcelo, vai copiando e fazendo desenhos. Com os outros grupos a intérprete que é responsável, pergunta o que o aluno entendeu e assim, faz uma frase ou algum “esqueminha”.

No apoio pedagógico costumamos fazer com os textos, primeiro a contextualização visual, esmiuçamos o léxico, a gramática, então agora o que ficou para você e vamos elaborando o esquema, usando de recursos visuais. Assim, sabemos o que ficou e o que não ficou para o aluno. Isso acaba sendo uma segurança para nós, pois sabemos que em casa eles irão dar uma “olhadinha”, porque ler um texto grande em Língua Portuguesa, isso não vai acontecer!

Esse encaminhamento ajuda na compreensão do que está acontecendo, é a forma do aluno dar a opinião dele e ter o registro escrito na Língua Portuguesa para a avaliação, assim ele tem as palavras-chave e nós no apoio vamos complementando com os verbos e pronomes pessoais, enfim, organizando uma frase. Tenho observado que assim está mais fácil para eles.

Na *Alfabetização Matemática* já experimentamos com os esquemas e deu certo.

Por exemplo, a leitura das situações-problema é difícil para eles, então se interpreta o que está escrito e desenha o que ele não entendeu. Exemplificando, a Eliane comprou dez tomates, se ele não consegue abstrair, desenham-se os tomates, deu três e ficou com quantos. Isso tudo é visual e ajuda na organização mental do aluno. Os alunos não querem fazer porque os alunos do regular não o fazem, por isso só querem fazer a parte mecânica. É a mesma coisa que falo para a minha filha, primeiro desenha e depois faz a conta e então depois você vai dizer o que tem que acontecer.

Com o tempo não querem mais fazer, porque já entendem a sinalização do intérprete, mas enquanto estão chutando a resposta é importante desenhar o passo a passo. Posso dizer que essa estratégia está dando certo na Escola

1º de Maio. Depois o aluno continua a montar os esquemas só na Língua Portuguesa.

Algum tempo atrás fazíamos esse trabalho com Geografia e História que também tem textos. Isso tudo nós aprendemos com a Marilu e passamos para o ensino regular. É uma forma de trazer o visual, é como se fosse fazer um resumo. Os alunos costumam registrar os esquemas no caderno e fazer a busca do conteúdo quando precisam, vemos isso no apoio, eles voltam e olham a imagem e começam a lembrar. Se fosse um texto grande não leriam, o registro está na imagem. Sou professora do apoio do José Marcelo e ele sempre explica os seus registros.

Claro que fico insegura em saber se estão aprendendo, principalmente com a introdução da Língua Portuguesa, porque não é apenas sinalizar, a leitura e escrita também são importantes para a vida lá fora. Eles não terão a vida toda uma intérprete ao lado, além disso, muitos não podem contar com a família que apenas oraliza, por isso precisam se virar sozinhos, porque em um emprego, em uma empresa a maioria é ouvinte, não tem uma empresa só com surdos. Dependendo da empresa não se contrata um intérprete.

Mas quando os vejo no Ensino Médio, penso que valeu a pena, elogiam e dizem que no centro tínhamos paciência e explicávamos.

Para finalizar, posso afirmar que hoje, de uns cinco, seis anos para cá, temos uma base melhor de encaminhamento, informação e também sobre as discussões sobre a surdez. Comparando com outros municípios, estamos felizes com o trabalho. O município de Campo Largo está bem, evoluiu muito, damos acessibilidade ao surdo, buscamos informações na internet e recursos visuais, tudo para respaldá-los. Os profissionais também buscam e questionam quando têm dúvidas. Isso tudo nos dá segurança!

Acredito que estamos no caminho certo. Se podemos melhorar? Sim, estamos sempre em busca, colhendo novas ideias e experimentando outras formas de ensinar, por isso sempre estamos procurando saber quem são as crianças, de que município elas estão vindo, ou os mais velhos para aonde foram ou em qual faculdade estão estudando.

Estou muito feliz com o que faço! Os alunos estão conseguindo entender e abstrair e isso é muito importante para mim!

7.4. Sandra Mara Damas da Costa

Logo no início da entrevista Sandra declarou que estava nervosa, porém após poucos minutos ficou à vontade e contou sobre as suas experiências normalmente. Sandra é a intérprete mais experiente da escola. Sandra optou pela seguinte ordem: escola, crianças surdas, Libras, TILS, Alfabetização Matemática, inclusão educacional (pontos positivos), inclusão educacional (pontos negativos), apoio pedagógico, professor surdo, práticas pedagógicas, letramento, oralidade, formação continuada.

Meu nome é Sandra, tenho 48 anos, sou formada em Pedagogia e possuo pós-graduação em Educação Bilíngue para Surdos. Atuei como professora da Educação Básica por 27 anos e estou como intérprete de Libras nesta escola há 6 anos. Atualmente estou com uma aluna no Pré I, no CMEI e um aluno no 4º ano na Escola Municipal 1º de Maio.

Pretendo falar um pouco sobre como foi o ensino da Matemática no meu tempo de *escola*. Faz muitos anos que trabalho como professora, lembro-me que era mais sistematizado, o professor passava, explicava e o aluno copiava. Não havia muita interação e também o professor não usava materiais pedagógicos. Era tudo mais sistemático e com muita cópia.

Aos poucos começou a mudar e surgiram coisas boas, como os materiais que os alunos precisam manusear para um melhor entendimento da Matemática.

Percebo que também os alunos mudaram. Antigamente eles queriam aprender, porém não tinham a liberdade de questionar a professora. Atualmente, eles questionam muito, mas já querem a resposta do professor, acho que eles têm preguiça de pensar. Se o professor passar um problema, eles perguntam é de somar e o professor diz não, não é bem assim, então o aluno responde é de menos. Assim, mesmo com a mudança para melhor, eles têm um pouco de preguiça.

Na minha época nos primeiros anos de escola, faltou muita coisa, não havia materiais para manusear. Descobri isso depois que me formei na graduação. Muita coisa eu descobri depois. É muito mais fácil aprender com

os materiais.

Na realidade quando comecei a trabalhar o ensino da Matemática era da mesma forma que quando estudava. Era um bicho de sete cabeças, que não entendíamos.

Quando vim trabalhar nesta escola as *crianças surdas* estavam no PERAE. Logo me encantei com o trabalho. Pensei isso é maravilhoso! Apesar de não entender nada em língua de sinais, mas achava bonito.

A filha da Marilu começou um curso de Libras, eu fiz e gostei e em seguida surgiu a oportunidade de trabalhar no PERAE. Fiquei um período no fundamental e outro no PERAE e assim fui me apaixonando cada vez mais.

Comecei com a 2º série no PERAE e no ano seguinte este programa foi aos poucos finalizando, a 1º série, depois a 2º série e assim por diante até finalizar totalmente o programa. As crianças passaram para a inclusão e permaneci na área da surdez como intérprete.

Acredito que as crianças surdas, mesmo que tenham dificuldades, dão mais retorno que as outras crianças. Percebo que os outros alunos não dão valor para os professores e as crianças surdas têm um carinho pelo professor. A minha aluna pequena quando me vê os olhos brilham, parece que estou abrindo o caminho para ela, mostrando o mundo. Sinto-me necessária!

No final de semana os alunos passam com suas famílias, sei que não têm muita comunicação e quando me encontram na segunda-feira parece que é um alívio e querem contar tudo. Preciso dar uma brecha para que contem tudo o que aconteceu, coisas assim: como foi a festa de família, o que aconteceu e o que fizeram no final de semana.

Para a criança surda a *Libras* veio para aliviar toda a tensão da necessidade de comunicação, por isso a necessidade de aperfeiçoamento, estudar e buscar para que eles a vejam como um apoio muito importante. Pena que a família não vê a Libras como algo importante. É muito importante a família saber que com a Libras a criança consegue explicar sentimentos e se relacionar melhor.

A família do meu aluno do 4º ano não quer saber da língua de sinais, agora que eles estão aceitando um pouco mais a surdez. A família queria, realmente, que ele falasse e fizesse uso da oralidade.

A escola está caminhando na inclusão das crianças, os coleguinhas querem que o intérprete ensine a Libras e as professoras com quem eu trabalhei também tem interesse em aprender. É importante os profissionais da escola possuírem uma base da língua, para que saibam o que a criança está querendo e pedindo.

Quanto ao trabalho do *tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa*, é muito difícil fazer uma tradução e interpretação, precisa ter cuidado para buscar os sinais corretos, precisa ter uma postura e uma fisionomia para passar da melhor forma possível e de forma verdadeira. Não adianta ouvir o que a professora está falando e passar em Libras, porque posso fazer o sinal e ele não entender, preciso buscar algo para que entenda o significado, às vezes, uma figura ou um desenho e preciso que ele faça uma relação do sinal com o entendimento da interpretação. Considero o trabalho do intérprete de muita responsabilidade.

Não adianta apenas sinalizar para a minha aluna pequena que está no CMEI, mostro a casa, a flor e a família. Assim, preciso ampliar os sinais.

Percebo que a Língua Portuguesa escrita é muito difícil para eles, é realmente uma segunda língua, às vezes nós a empurramos como se fosse a primeira língua, sempre temos que nos policiar para não fazer ao contrário, ou seja, primeiro a Libras e depois o Português. É a mesma coisa quando aprendemos outra língua, também é difícil para nós. Precisamos nos colocar no lugar deles.

Com a presença do intérprete já é difícil, imagine se não tivesse, ele ficaria alheio a tudo. A presença desse profissional é muito importante na inclusão dos alunos surdos.

As professoras regentes, com quem eu tenho trabalhado durante esses anos, têm aceitado muito bem a atuação do intérprete, dialogamos e trocamos ideias sobre qual é a melhor forma de explicar aos alunos. Posso dizer que para mim está sendo bom, tenho liberdade de mudar a atividade, o que considero fundamental para as crianças do Pré ao 5º ano. A partir do 6º ano é mais difícil.

Nos anos iniciais dá para fazer um esquema com o aluno e mostrar para a professora e juntas decidirmos se está bom desse jeito e também se dá

para passar o esquema para os outros alunos. Às vezes encontro um pouco de dificuldade e resistência da parte da direção, querendo mais parecido com a oralidade, ou que tenho que cobrar mais, mas é um pouquinho de resistência, devagar está indo.

Mesmo os pequenos do CMEI sabem a função do professor e do intérprete, claro que quando a aluna chegou ao Maternal ela não entendia, mas aos poucos via a professora e percebia que eu fazia os sinais. Logo no início, eu sinalizava e ela virava o rosto, agora ela mesma me procura, mostra a atividade que fez pela manhã, copia os sinais, percebo que entende a minha função e a da professora em sala.

Meu aluno do 4º ano sabe a minha função, tanto que quando termina a atividade já mostra para a professora fazer a correção. Ajudo-o a fazer a tarefa e a traduzir, mas ele quer que ela veja se está certo ou errado, sinto que precisa desse aval, que ela veja e saiba o que está fazendo e também que ele tem a necessidade de nós duas naquele espaço.

Esse aluno já repetiu o 4º ano, infelizmente não tem o apoio da família, na verdade, ele ainda não se encontrou. A família queria muito que ele falasse e ouvisse, como ouvinte, tanto é que fizeram implante coclear, pois a família não aceitava a Libras. Então, sem o apoio ele não sabe se é o surdo ou o que ele é. Ele fica assim, não sei se quero a Libras, se quero falar ou não sei se eu não quero nada. Pergunto o que quer e diz que não quer nada. Sei que é inteligente e capaz, mas sem o apoio da família ele fica meio perdido, acho que foi isso que causou a reprovação.

Falta o apoio na comunicação e também em olhar a atividade que vai para casa, tentar ajudá-lo, mesmo que a comunicação não seja em Libras, mas tentar ajudá-lo, principalmente em Matemática. Por exemplo, ajudar a contar, a resolver, mostrar uma palavra, uma figura ou um sinal. Está desmotivado, então tanto faz passar de ano ou ficar na mesma série. Sempre estou explicando e mostrando que precisa passar porque está crescendo, mas parece que não tem essa noção.

Quanto ao implante coclear ele não faz uso, acho que os pais pensavam assim, ouve e começa a falar. Ele tem um pouco de oralidade, mas não é assim, precisa de todo um acompanhamento da fonoaudióloga como

também da intérprete. Quando começou com a fonoaudióloga estava bom, trazia as atividades, nós as repetíamos, as pessoas usavam a oralidade com ele e tentava repetir e usava os sinais para melhor compreensão, mas ele parou de fazer o atendimento.

Nesse momento, está usando aparelho, antes se negava a usar, tinha vergonha, usava o gorro para esconder, mesmo no calor, queria o cabelo comprido para cobrir. Saía de casa com o aparelho e colocava na mochila. Nós não forçávamos a usar, deixávamos ele livre na sua escolha. Na sala de aula, as crianças não ligam muito, pois sempre conviveram com alunos surdos, chamou atenção nos primeiros dias, mas não faziam brincadeiras. Penso que ele precisa se aceitar.

A *Alfabetização Matemática* é mais tranquila para nós trabalharmos com os alunos surdos, precisamos usar material concreto, meu aluno do 4º usa muito os materiais para contar. Ele precisa visualizar. Quando vou interpretar uma situação-problema, na maioria das vezes precisa de um desenho, assim o aluno consegue ter um entendimento bem melhor. Penso que em casa é um pouco melhor o uso da Matemática, por exemplo, ele vai ao mercado junto com os pais. Dessa forma, a família ajuda mais em Matemática.

Em se tratando da *inclusão educacional* lembro-me que na época do PERAE quando os alunos surdos tinham as aulas especiais junto com os alunos ouvintes, parecia que eles queriam estar junto na sala de aula. Este foi um *ponto positivo*, a socialização e a interação.

O José Marcelo, ele brinca, briga e se entende bem com as outras crianças. Todos o aceitam, não tem problema de rejeição, o chamam para as brincadeiras e nunca fica à parte. Isso é positivo! Com a outra aluna do CMEI também, mesmo os pequeninos a aceitam, perguntam e tentam se comunicar. A socialização deles acontece de acordo com a idade deles.

As crianças ouvintes perguntam sobre a Libras e eles percebem que são diferentes, mas que não é feio. Afinal, a Libras está ficando normal e todos precisam saber. Conseguem se comunicar e isso é um ponto positivo.

Como *ponto negativo* penso que são muitos conteúdos e eles precisam de um tempo maior para assimilar tudo e às vezes naquela correria passa o conteúdo e logo vem a avaliação. Então, como intérprete eu tenho que correr

contra o tempo. No PERAE nós trabalhávamos o conteúdo com mais calma, nós podíamos enxugar mais os conteúdos e ficava bem mais tranquilo para eles.

No dia a dia da sala de aula é tudo muito rápido, a professora trabalha muita coisa e tem muitas coisas para vencer. Penso que poderia voltar o conteúdo, trabalhar de outra forma, isso acontece em Matemática e também em os outros conteúdos. Penso que ajudaria muito ter mais tempo com a criança surda. Tem o fato também, que se a intérprete falta, as professoras não estão preparadas e ficam perdidas. Sinto que ele fica esquecido ali na sala. Às vezes a professora pergunta alguma coisa para ele e passa batido, isto é um ponto falho. A escola num todo, pedagógico, direção e secretaria, deveria estar mais preparada para a inclusão e dar mais subsídios à professora.

Eu preferia o PERAE, gostaria que voltasse o PERAE, o professor trabalhava com a criança surda e em alguns momentos ficava com o grupo de alunos. Preferia que não tivesse a inclusão. Não gostei da inclusão.

No PERAE eles tinham mais atenção para você e poderiam participar da inclusão nas aulas especiais. Não sei se estou errada.

Entre a escola regular e o PERAE, eu prefiro o PERAE, levando em conta o ensino da Língua Portuguesa. Eles poderiam aprender mais. Na sala do regular, é muito corrido, eles se distraem, temos que ficar chamando a atenção dos outros alunos e precisamos ensinar a Libras. Não temos o apoio da família, temos que ficar estudando com eles na sala e às vezes eles não querem. No currículo estão muitos conteúdos, a História, a Geografia e a Ciências, deveria ter menos conteúdos dessas áreas e mais Matemática e Língua Portuguesa, e assim trabalhar mais o letramento para os alunos ouvintes e surdos.

Eu acho que deveria banir a História, Geografia e Ciências, poderia ser uma questão ou outra junto com o letramento, a Língua Portuguesa. Enfim, não ter nota para essas disciplinas. Vejo falha no ensino da Matemática e da Língua Portuguesa, parece que o tempo é pouquíssimo para todos os alunos.

O trabalho do *apoio pedagógico* no contexto da inclusão é muito importante para a dificuldade que eles têm com a segunda língua, Língua

Portuguesa, é parecido como era o PERAE no trabalho com o letramento.

A Cláudia consegue sanar muitas dúvidas, ir mais devagar, claro que não vai resolver tudo. O centro mostra para eles outras coisas, como por exemplo, os vídeos. Poderiam ser mais dias e contar mais com apoio da família para trazê-los. Os adultos também poderiam vir, mas eu sei que começaram no mercado de trabalho.

No apoio pedagógico a proposta é o *letramento* com o uso os textos sociais. No dia a dia é difícil ver um trabalho com texto social, por exemplo, o panfleto ou coisas de mercado. O professor às vezes não pega este tipo de texto. Para o aluno surdo é fundamental o texto social, precisa para mostrar o sinal, mostrar a palavra, o desenho, o que está acontecendo e qual é o sentido realmente daquilo, pois às vezes a palavra tem vários sentidos.

A professora da minha aluna trabalha o letramento. Quando começam desde cedo com certeza chegam com uma bagagem muito melhor.

Os alunos ouvintes e os alunos surdos têm dificuldades e não é muito diferente. Têm atividades que a minha aluna faz melhor do que os ouvintes, a professora pergunta se é “A” e ela responde certo, então o reconhecimento é melhor, talvez por causa do visual.

Aqui na escola falta o *professor surdo*, nós tivemos a filha da Marilu, a Marciane, ela dava oficinas de Libras e trabalhava com as crianças, sinto falta disso, era importante para tirar as dúvidas. Como trabalho com crianças, às vezes preciso trocar informações sobre os sinais e ampliar o vocabulário. Se a escola tivesse o professor surdo, nós poderíamos perguntar como explicar de maneira que a criança entenda, acho que teria que ter um professor surdo na escola para nos auxiliar.

Acredito que a dificuldade de não ter um professor surdo seja a contratação desse profissional, acho que eles (Secretaria Municipal) pagam muito pouco e assim vem uma oferta melhor e eles saem. Já houve algumas tentativas de contratação, mas há dificuldade financeira e burocrática. O salário não é como do professor, acho que bem menos. Talvez funcionasse se fosse contrato de professor.

Muitas professoras do regular me procuram para orientá-las nas *práticas pedagógicas* com o aluno surdo e trocamos ideias como seria melhor

para ele. As professoras fazem o planejamento e me mostram, muita coisa mudo, procuro uma figura, um desenho, um vídeo e faço um resumo para melhor compreensão do aluno. As professoras na oralidade conseguem atingir os alunos ouvintes, mas eu preciso mostrar visualmente ao surdo.

O professor pensa em dar músicas ou poesias e como fica para o aluno surdo? Uma poesia é uma dificuldade enorme para passar para o surdo. Nesta escola, todos os dias tem que ler um capítulo de livro para as crianças. Ter contato com o livro na hora da aula é muito difícil interpretar. Às vezes não tem nem figura e assim o intérprete tem que correr atrás de figuras para o aluno entender o que está acontecendo naquela história, simplesmente com a Libras ele não vai entender. Uma história tem muitos personagens, às vezes com apelido aos personagens. A criança ouvinte está imaginando tudo, a criança surda não tem essa imaginação.

O importante é sentar com o professor na hora de planejar e também na organização das avaliações. Tem professora que aceita e tem professora que não aceita.

Em se tratando da *oralidade* para as crianças surdas, penso que é uma questão bem complicada tanto para a escola como para a família. É muito difícil a família aceitar que a criança não vai oralizar. Com o José Marcelo, até agora a família quer a oralidade. Na festa junina a mãe estava com ele ao lado da Cláudia, a mãe perguntou se ele queria algodão-doce ou bolo. Nós estávamos olhando para ele, e fez o sinal de algodão-doce e a mãe diz: “então eu vou comprar o bolo”, e assim a Cláudia falou que não era bolo que ele queria era sim, o algodão-doce. Presencio muito isso, a família está falando e ele não olha para mãe e sim para o professor e pergunta o que ele está falando ou o que ela está querendo.

A dificuldade da comunicação está em transmitir sentimento, ordens de casa e limite para o filho. Tudo isso porque eles querem a oralidade. É muito difícil para a família aceitar que não tem a oralidade e sim tem a Libras. A escola tem essa dificuldade, tem professoras que querem se comunicar com a oralidade porque não entendem a Libras, e também o próprio aluno quer a oralidade. O José Marcelo, ele quer tentar falar com os coleguinhas, às vezes saem aqueles gritos, aquelas coisas, vejo que se esforça para isso.

A pequena do CMEI quando está brincando com os coleguinhas, fica balbuciando, gritando e falando aquelas coisas, porque os vê falando e quer fazer a mesma coisa. Então, tem que passar aos poucos a Libras, por isso a questão da oralidade é complicada para o surdo, porque ele quer oralizar.

Para nós professores, penso assim, se o aluno tem a oralidade, acho que precisa ser usada. Precisa da Libras para complementar, tem que usar a oralidade e a língua de sinais. Não sou contra, por isso precisa ver a dificuldade do aluno e qual é a perda auditiva. Se tiver a oralidade, pode ser junto, assim escola e família podem usar a oralidade e completar com a Libras.

Se o José Marcelo estivesse com a fonoaudióloga estaria usando as duas formas de comunicação e com a Mayara também, quando a vejo falando uma ou outra palavrinha, por exemplo, o nome dela ou pão, digo é isso mesmo e repito. Ontem ela tomou leite, fiz o sinal de leite e ela tentou falar. Não a proíbo, se tem capacidade e consegue é bem legal.

Infelizmente não estamos tendo *formação continuada* para os intérpretes de Libras. Temos para os professores. A escola e a prefeitura poderiam pensar com enfoque maior na Libras, para os profissionais que estão na sala de aula do Pré ao 5º ano, dar esse assessoramento, como trabalhar os conteúdos, qual seria a melhor forma de interpretar esse conteúdo e como trabalhar melhor a Matemática. Está faltando essa formação. Falta este apoio no município, eles sabem que estamos na escola.

Recentemente foi solicitado para fazer a inscrição do curso do CAS, mas enviamos e em seguida eles responderam que já estava completa a turma.

7.5. Jaqueline Taborda

Jaqueline mesmo com sua pouca idade é a professora regente mais experiente com alunos surdos na inclusão educacional. Desde que iniciou na escola possui crianças surdas em sala.

O tempo de duração da sua entrevista foi o menor. Iniciou a entrevista um pouco nervosa, com a fala ponderada, contudo muito segura nas colocações.

Fez as seguintes escolhas nas palavras-chave: escola, inclusão educacional (pontos negativos), TILS, formação continuada, crianças surdas, oralidade, Alfabetização Matemática, professor surdo, inclusão educacional (pontos positivos), apoio pedagógico, letramento, práticas pedagógicas.

Jaqueline foi escolhida para a segunda entrevista pelo fato do tempo de duração da primeira ter sido reduzido e também para esclarecer como está percebendo a nova política pública do MEC, o PNAIC, em relação a Alfabetização Matemática, mais especificamente à inclusão das crianças.

Segue o roteiro:

- O que é o PNAIC?
- Como tem auxiliado no seu trabalho como Alfabetização Matemática?
- O que mudou?
- E sobre a inclusão das crianças, qual é o apoio do material?

Meu nome é Jaqueline, tenho 28 anos, sou formada em Pedagogia e possuo pós-graduação em Educação Especial e Música. Sou professora do 1º ano da Escola Municipal 1º de Maio, tenho cinco anos de experiência e sempre tive aluno surdo em sala de aula.

Início falando sobre o processo de Alfabetização Matemática no meu tempo de *escola*. Estudei em uma escola pública, com o uso de apostilas, o ensino era tradicional e com muitos exercícios, mas mesmo assim eu aprendia. Era uma escola com muita qualidade e eu também tinha muito apoio familiar. Lembro-me que a minha mãe sempre estudava comigo, tomava a tabuada e fazia as operações. Havia situações-problema, mas fora de um contexto e tudo era muito vago.

Agora consigo refletir que a forma de ensinar não era muito correta, mas mesmo assim eu ia bem em Matemática.

Em se tratando da *inclusão educacional* do aluno surdo penso que é válida. O meu aluno Gabriel tem condições para acompanhar a turma, mas tive a Isabela que já era um caso bem mais difícil para a inclusão. Acho que está sendo difícil para ela estudar apenas no ensino regular, talvez estudar em uma escola especializada fosse melhor.

O Gabriel acompanha a turma por ser bilíngue (língua oral e língua de sinais), porém isso também dificulta o meu trabalho. Tem a professora intérprete, mas ela não usa somente sinais, porque ele quer falar e falar ao mesmo tempo, isso tumultua a turma que está com 28 alunos. Essa tem sido a minha dificuldade neste ano e considero como *ponto negativo da inclusão*. Por ele ser bilíngue e a intérprete não usa muito os sinais, porque ele quer que ela use a língua falada, assim ele quer falar mais alto do que é comum. A intérprete fala ao mesmo tempo em que eu estou falando, isso se torna uma dificuldade quando falamos na inclusão do aluno bilíngue.

Fazer o uso da *oralidade* é uma facilidade para o Gabriel porque ele tem esse recurso, conseguiu desenvolvê-la, acho que vai ser muito bom e terá mais facilidade de conhecimento de mundo. Até mesmo assistir a televisão, escutar um rádio e alguma coisa assim. Diferente de outro surdo que vai precisar de alguém para interpretar, assim acredito que a oralidade é uma facilidade.

O surdo que não oraliza, em minha opinião precisa aprender bem a língua de sinais para se tornar independente, acho que vai ter um pouquinho mais de dificuldade para entender algumas coisas que acontecem, porque as pessoas não estão preparadas para conversar, explicar e compreender o surdo. A dificuldade está na sociedade que não está preparada.

Somos orientados pela escola que o surdo vai usar a língua de sinais e não tanto a oralidade. Acredito que a dificuldade é das demais pessoas que não sabem se comunicar com o surdo, por isso não o vejo aprendendo oralmente.

Mas penso que tudo isso é uma questão de adaptação, porque os alunos que tive anteriormente não falavam, apenas usavam os sinais e isso não foi um obstáculo no meu caminho. Por exemplo, temos a Thayane na escola, ela é muito tranquila e inteligente aprendeu super fácil a língua de sinais, no entanto, em Matemática tinha uma defasagem nas noções básicas. Lembro que o intérprete a tirava da sala para trabalhar as noções de grande, pequeno, o que vem antes, o que vem depois, maior e menor para que conseguisse acompanhar a turma. Tinha muita vontade de aprender, contudo tinha alguns problemas familiares que às vezes afetava na escola. A

dificuldade em Matemática não era tanta, a maior mesmo era em Português.

Os alunos sempre tiveram a presença do *intérprete de Libras* nesta escola. Todo ano é uma pessoa diferente em sala. Quando trabalhei com a Thayane, a intérprete tinha mais experiência, tinha uma formação e também um pouquinho mais de Libras, posso dizer que era uma pessoa abstrata na sala de aula, quase que se fazia invisível. Era muito cuidadosa com isso, quando possível ajudava os alunos, usava mais os sinais, porque tinha mais habilidade e isso facilitava. Penso que o intérprete com mais experiência ajuda no momento do planejamento do professor e sei que assim vai dominar o sinal para conseguir passar o conteúdo ao aluno.

Então, nesta escola temos também o problema das intérpretes novas, ainda estão em formação, tem coisas que elas não conseguem sinalizar, e assim se obrigam em usar a língua falada também.

Com o meu aluno Gabriel vejo a intérprete mais como uma professora de apoio, se fosse substituí-la por outra professora, esta profissional também daria conta. Eu daria conta por ele ser bilíngue, qualquer outra professora poderia acompanhá-lo, do meu ponto de vista não necessariamente o intérprete, até porque ele tem o apoio da aprendizagem em língua de sinais no contra turno. A não ser quando o aparelho desativa, quando acaba a pilha ou a bateria, aí sim fica mais difícil, apesar de que ele está bem acostumado com a rotina da sala, então consegue se virar bem.

Já fiquei sozinha com o Gabriel e ele conseguiu acompanhar, porque está bem acostumado com a rotina e consegue se comunicar verbalmente. Mas, mesmo assim senti falta dos sinais para me comunicar. Sinto que precisei repetir a fala mais vezes.

Tentamos, eu e a turma, interagir com o Gabriel por meio dos sinais, trabalhar as letrinhas e a rotina. Entretanto, a intérprete acaba usando pouco a língua de sinais e prefere a língua falada.

Novamente digo que com os outros alunos foi diferente porque eles usavam apenas os sinais, eles não escutavam.

Penso que para o Gabriel a intérprete é importante para dar continuidade na alfabetização em Libras, ou melhor, na alfabetização e na aquisição da língua de sinais. Mas percebo que usa pouco os sinais, e mesmo

assim ele está bem no processo de ensino e aprendizagem.

Sei que a legislação diz que o intérprete é um professor específico para o aluno surdo, mas as intérpretes não conseguem focar só no aluno surdo, elas acabam nos ajudando e sendo um braço direito em sala de aula para auxiliar o nosso trabalho.

A relação é de parceria, temos que conversar muito para conseguir achar estratégias, também esta pessoa não pode ser muito apegada com o seu aluno surdo, porque os demais vão se sentir excluídos. Os alunos podem pensar porque um professor exclusivo para apenas um aluno.

Este profissional precisa se dar bem com todas as crianças e também com a professora, porque se as crianças perceberem que há algo errado, e assim não irão respeitá-las. Por isso tem que dialogar, o intérprete tem que colaborar com a professora, mas também não pode contrariar as regras que a professora está dando para a turma. Tudo é uma questão de bom senso.

Na prática diária o professor intérprete acaba se tornando um professor de apoio. Sei que a orientação que nós temos é que o professor é do aluno surdo, mas não adianta a pessoa não se sente bem ficando parado quando vê uma criança com dificuldade e também a professora regente às vezes está apurada, eles acabam ajudando, nesse sentido, é um apoio para todos.

É importante as pessoas dominarem a *Libras*, pelo menos o básico da língua para conseguir se comunicar com o surdo e puder trocar informações. Procuro na sala de aula me comunicar com o aluno, é claro, é muito corrido, às vezes não tenho tempo, mas procuro fazer isso na rotina.

Combinei com a professora intérprete que trabalharia alguns sinais diariamente com a turma, então ela tem feito isso, traz alguma coisa para a sala e deixa alguns cartazes expostos. As crianças gostam muito de usar e aprender a *Libras*. Também acho legal que nesta escola tem as oficinas de *Libras* aberta aos pais, isso é para o surdo se incluir e para nós nos comunicarmos e convivermos com mais facilidade.

As crianças surdas na escola conseguem se expressar em *Libras* com facilidade. O Gabriel no início do ano usava mais os sinais, agora ele está mais comunicativo, mas também sabe usar a *Libras*. A Isabela está em fase de aprendizagem, no entanto consegue se expressar com os sinais, a

Thayane com certeza usa a Libras. Todos se expressam muito bem!

Penso que poderíamos ter mais apoio, mais troca de experiência e mais oportunidade de conhecer sobre o aluno surdo, enfim de como trabalhar com esse aluno. Na verdade, são muitas necessidades em sala de aula, temos o aluno com baixa visão, tem o aluno com problema familiar e tem o aluno hiperativo, então temos que aprender como trabalhar com cada um deles.

Falta uma *formação* mais aprofundada sobre como trabalhar com o aluno surdo principalmente na Língua Portuguesa, que tenho mais dificuldade, mesmo já conhecendo o aluno surdo, mas cada um tem o seu jeito e são diferentes. Sempre estou me adaptando a cada um deles.

O grupo de profissionais da escola do DV⁸⁰, ou DA⁸¹ poderiam nos dar essa formação, pois há também a cobrança e eles são a base para nós professores, sem somente cobrar e apontar o erro, porém de qualquer forma nos auxiliam de algum jeito.

As *crianças surdas*, no início do ano, ficam meio retraídas, acanhadas, mas nós professores acabamos fazendo um trabalho para que se enturmem e de repente tudo fica tão normal e todo mundo fica igual. Percebo que eles se veem assim, brincam normalmente, brigam, se machucam e choram entre eles. É uma graça quando precisam dar um jeitinho para conversar. É bem bonitinho, isso é criança, seja surda ou não surda, ela se vê igual. Não vejo preconceito e exclusão, e sim que elas se procuram, acabam se enturmado, se gostam e se respeitam. Nesta idade não vejo o preconceito.

Nesses anos que trabalho com os alunos surdos percebo que eles têm mais facilidade na *Alfabetização Matemática*, mas sempre com o uso do material concreto. As dificuldades estão nos desafios escritos e nas situações-problema. As professoras intérpretes têm dificuldade em explicar e precisam ilustrar, como por exemplo, uma charada. De repente, as crianças não compreendem quando a situação tem duplo sentido, isto é uma dificuldade.

Quando é uma coisa mais tradicional, os alunos não têm dificuldade, pois são observadores com as imagens. Normalmente são os primeiros a observar e notar que tem algo de diferente.

Nunca trabalhei com um *professor surdo*, mas seria uma boa base para

⁸⁰ Deficiência visual.

⁸¹ Deficiência Auditiva.

o aluno surdo como para os demais, como exemplo de vida e de conhecimento. Acho que seria bem legal a presença dele para todos da escola!

As crianças desta escola têm uma visão diferente do aluno surdo e do aluno cego. A *inclusão educacional* favorece para ver o surdo de outra forma, eles terão noção de como se comunicar principalmente com o básico, e para o surdo também, ele tem a convivência com a pessoa que não é surda, a convivência com os demais e a troca de experiência. É um ponto positivo!

É fundamental as crianças terem o *apoio pedagógico* no contra turno, as professoras do apoio fazem o acompanhamento do que faço em sala, elas pegam e retomam o conteúdo, têm material à parte e vão trabalhando as palavrinhas. Sem o apoio seria bem complicado.

A dificuldade deles está no *letramento* em Língua Portuguesa, acabam tendo um método diferente de aprendizagem, e nós também temos que trabalhar diferente. Com os pequenos usamos imagens, muita repetição e eles vão gravando as letrinhas. A alfabetização acontece pela imagem das palavras e não tanto pelo som e pelos fonemas. É um desafio para o professor! Porque são vinte e sete alunos que eu trabalho de uma forma e um que é de outra forma, mas enfim, tem outras crianças com dificuldades e tenho que trabalhar de forma diferenciada para atingir o objetivo.

O letramento do aluno surdo é um pouco mais demorado e mais complicado, isso percebi vendo as produções textuais dos alunos mais velhos. Nas frases têm os verbos, mas é diferente a estrutura se comparado com o texto dos ouvintes, a escrita é de outra forma. Vi também que os surdos não usam os conectivos, não trabalhei diretamente com a Língua Portuguesa, entretanto já vi estas observações em aulas de Artes e Educação Física.

Quanto ao Gabriel ainda não produz textos, só escreve algumas palavras. Está com mais facilidade de pegar as palavras, mas não de entender os fonemas e os sons. Vejo que na hora do registro, registra as palavras que ele já trabalhou, por exemplo, a palavra SOL, desenha e escreve SOL, porém não a produção escrita sobre o SOL. São registros de palavras isoladas. Vejo que fica inseguro quando é sugerido para escrever outras palavras.

Procurou levar à sala de aula *práticas pedagógicas* diferentes. Levo

vídeos e músicas, acho tranquilo trabalhar com o Gabriel com tudo isso, com as outras alunas não era fácil. Procuro na música fazer os gestos. Nos anos anteriores com as meninas surdas elas dançavam e participavam da mesma forma. A professora intérprete tem o meu planejamento, então se prepara previamente caso precise preparar um material específico para ele. Além disso, fazemos painéis, atividades fora de sala e fazemos passeio. Neste momento tenho a intenção de fazer uma horta. Sempre procuro atividades que eles podem vivenciar na prática e no concreto para poder ter significado.

Em Matemática também, fazemos receita e utilizamos os palitos e tampas.

A situação-problema vem ao encontro dos conteúdos que estou trabalhando, tudo está interligado, como por exemplo, com as Ciências eu puxo a Língua Portuguesa e também a Matemática. Dessa forma facilita, se a criança tem a noção do contexto, fica mais fácil na hora da operação. Outro exemplo de atividade, estamos trabalhando a natureza de Campo Largo, o pinheiro do Paraná e os animais, disso extraímos a situação-problema. Fomos até o parque e juntamos os pinhões que estavam no chão. O colega juntou uma quantidade de pinhões e outro juntou mais um pouco. Então, juntando os pinhões quantos ficam? Ainda não estou exigindo a construção do algoritmo e sim a compreensão no concreto.

Costumo trabalhar com jogos também, as crianças gostam de jogar e o aluno surdo também. Nos anos anteriores, nós combinávamos os sinais com toda a turma, com o Gabriel não tem problema nenhum. Ele participa, compreende o jogo, não demonstra dúvidas e gosta de competir e ganhar!

Atualmente estou participando do *PNAIC*, que é um programa de formação continuada, acho que está dando uma grande ajuda ao nosso planejamento, na prática da sala de aula, porque possibilita a troca de experiências entre as professoras e, além disso, estamos pensando em como ensinar de outras formas. Também refletimos sobre a questão do tempo que a criança tem para aprender, isso promove um constante aperfeiçoamento, pois nunca sabemos tudo. Está sendo bem legal!

O PNAIC promove a reorganização e o repensar sobre o que fazemos em sala de aula. Tive um ensino tradicional, vivenciei isso, com o PNAIC tenho

a oportunidade de rever e mudar, pois mudou completamente o sistema de ensino, não tem nada a ver com aquela forma que aprendemos Matemática.

Agora estou trabalhando de forma contextualizada com as crianças, tenho feito sequências didáticas e projetos. É trabalhoso para os professores, quase nos matamos, fazemos filmes, fazemos histórias em quadrinhos, tiramos fotos, fazemos salada de frutas, confeccionamos bonecas, fazemos festa de aniversário e inventamos muita coisa. Tudo isso para aliar a Língua Portuguesa e a Matemática, para assim não ficar fora do contexto.

Os jogos ainda os evito, por causa da confusão, a turma é grande, tem 28 alunos, mas tenho tentado propor mais vezes, pelo menos uma vez por semana.

Fiz uma Caixa Matemática com vários objetos, posso mostrar para quem quiser ver. Nesta caixa tem objetos que auxiliam na resolução das situações-problema, não apenas palitos e tampinhas, lá estão brinquedinhos e coisinhas diferentes que estimulam as crianças.

O professor de 1º ano não costuma muito trabalhar com a Matemática, focamos mais na Língua Portuguesa e agora podemos focar na Matemática e trabalhar melhor. Confesso que deixava de lado a Matemática, porque gosto mais da língua.

Com a Caixa Matemática podemos trabalhar mais a resolução de problemas sem o foco no algoritmo, a criança é que encontra as suas estratégias de resolução. A criança usa mais os objetos, os dedos e os desenhos e pode pensar de várias formas, esse é o objetivo.

Em relação à inclusão da criança surda o material do PNAIC trouxe contribuições para a nossa prática. O Gabriel não difere muito a forma de trabalhar, ele é superinteligente! Lembro-me que nos anos anteriores eu não trabalhava com o material concreto, apenas com palitos e com poucos jogos. As situações-problema eram diferentes, não as fazia dentro dos projetos e sim fora do contexto.

Tenho todos os materiais do programa da educação inclusiva, esta semana será a formação da educação inclusiva do PNAIC Matemática. É interessante que as professoras da educação especial participam do programa na minha turma e assim nós discutimos a adaptação do material, mas é claro,

as dificuldades pedagógicas são muito maiores e são bem acentuadas. Dessa forma, fazemos muitas trocas de experiências.

Quando iniciei no Magistério ensinava o básico da Matemática, o que estava na matriz curricular, sabia que o aluno tinha que saber o sistema de numeração até dez no 1º ano, além disso, as medidas de massa, medidas de capacidade, mas tudo muito separadinho. Hoje procuramos elaborar melhor as nossas aulas de Matemática, de uma forma bem mais criativa, usando materiais e jogos. Dessa forma sinto que eles estão dando um retorno melhor para os professores.

Na realidade não deixava tanto eles buscarem estratégias de resolução e não registrava as atividades com os alunos.

Lembro-me que não deixava as crianças pensarem, acabava dando a resposta, agora vou um por um para procurar saber como ele respondeu o problema, e descobri como tem aluno rápido no cálculo mental! Claro que tem alguns que demoram mais, às vezes eu me apavoro, porque a turma é grande, mas faço como na língua não dou a resposta pronta. Posso dizer que antes trabalhava no coletivo e não no individual.

Atualmente fotografo todas as atividades.

Já fiz vários relatos de experiência para a Ana Cristina, minha orientadora de estudos. Costumo escrever o objetivo da aula, a forma como trabalhei, coloco fotos, os comentários dos alunos e a conclusão. Acrescento também os pontos positivos e negativos da atividade. Ainda não fiz um relato com a atenção ao Gabriel, mas posso fazer. Aguardarei as orientações e atividades do próximo caderno e após posso construir um relato de experiência com o foco no Gabriel.

8. SOBRE AS CRIANÇAS SURDAS E AS NARRATIVAS

8.1 Matheus de Oliveira Durante

Matheus colaborou com a entrevista de forma muito tranquila, usou Libras com facilidade, brincou e se divertiu. Manifestou-se curioso durante a filmagem com o movimento do rapaz que estava coordenando as câmeras. Em alguns momentos esteve tímido, com receio nas respostas. Após a transcrição da entrevista, fui à escola para esclarecer e solicitar o auxílio da TILS Fabíola e também da professora Maria Cláudia para identificar alguns sinais que foram utilizados por ele, como por exemplo, os sinais das professoras, da sua irmã e dos seus amigos.

Há um trecho da entrevista que não ficou claro, mesmo com o auxílio da professora e da intérprete, dando a impressão que Matheus não compreendeu o que foi solicitado, ou que a sua resposta estava muito próxima a um contexto familiar vivido por ele. Isso aconteceu no momento em que solicitei para que ele desenhasse a sua casa e como se compõe as partes da casa. Enfatizo o quanto a intérprete Fabíola ficou muito satisfeita em ver a entrevista e perceber o quanto autônomo Matheus se manifesta ao reagir e dizer sobre os materiais apresentados e também como responde prontamente.

Para a construção do texto final, usei os dados pessoais e escolares sobre Matheus que foram coletados no decorrer das visitas à escola, com a pedagoga responsável pelo CAES, sendo assim é importante esclarecer que Matheus não os forneceu no decorrer da entrevista. Iniciei de acordo com o roteiro previsto.

Logo no início perguntei ao Matheus em que ano estava na escola e ele prontamente respondeu décimo ano, esta situação já havia ocorrido em um dos encontros na escola, como fiquei em dúvida perguntei a intérprete para que fosse esclarecido. Narro que Matheus está no 3º ano, pois a intérprete me contou que eles apenas mudaram de sala. Então Matheus ainda se confunde o sinal do “ano” que estuda é o mesmo do número da sala. A ordem de escolha dos materiais para começar a entrevista foi aleatória, assim:

- Caderno de Matemática e a escala que estava junto.

- Cartaz feito por Matheus e amigos sobre a história do livro “Vinte e cinco dedos fazem lulas nadando pelo oceano”.
- Jogo de somar e subtrair com o uso dos palitos e dados, com o uso de uma folha de papel e lápis.
- Fita métrica – nesse momento não encontrei a régua.
- Calendário.
- Dedoches “Três Porquinhos”.
- Folha de sulfite e lápis para desenhar.
- Palitos coloridos.

Em minha opinião, o momento do jogo foi um pouco prolongado e Matheus demonstrou cansaço e desinteresse. Voltando à textualização, optei e tentei narrar o que foi de mais significativo sinalizado por Matheus, considerando os dados fornecidos pela pedagoga⁸², a tradução de uma língua visual para uma língua escrita, as expressões faciais, o apoio fornecido pelas professoras e intérprete. Não posso deixar de enfatizar que Matheus muitas vezes manifestou-se apenas com um sinal, na comparação com um falante da língua oral, posso dizer que com apenas o uso de um significado léxico.

Meu nome é Matheus, sou surdo, tenho 8 anos e estou matriculado na Escola Municipal Joaquim Ribas de Andrade, no município de Balsa Nova, no 3º ano, no período da tarde. Minha professora é a Sílvia e minha intérprete é a Fabíola. Sei os sinais das minhas professoras.

Também frequento o CAES, com a professora Maria Cláudia, na Escola Municipal 1º de Maio, no turno da manhã, duas vezes por semana, mas como é longe falto e acabo frequentando apenas uma vez por semana. Neste espaço aprendo um pouco mais sobre Língua Portuguesa e também converso com meus colegas em Libras e a professora também explica em Libras.

Estou nesta escola desde os três ou quatro anos, iniciei em 2010.

Moro com a minha família, minha mãe Solange, minha irmã Alessandra e meu padrasto Rubens.

Uso a Libras para me comunicar com as pessoas e os colegas. Tenho o meu sinal para me apresentar e digitalizo o meu nome “M A T H E U S”. Tenho

⁸² Os dados fornecidos pela pedagoga constam nos quatro primeiros parágrafos.

muita expressão e facilidade para usar a Libras, não tenho dificuldade de me comunicar.

A Thayane que estuda comigo nesta sala, o sinal dela é esse e também tem 8 anos.

Vou contar um pouco sobre o que sei e aprendo na escola sobre Matemática. Gosto de somar, multiplicar, enfim eu gosto de Matemática.

Sei que estou no 3º ano, mas às vezes fico confuso quando mudamos de sala de aula, por exemplo, recentemente troquei de sala fui para a sala de número 10, pensei que tinha mudado de ano, passei para o 10º ano? Felizmente tenho a intérprete Fabíola que me acompanha e me explicou que este é o número da sala, ainda fico um pouco confuso, mas sei que estou no 3º ano.

Tenho meu caderno de Matemática e outros também, acho que três cadernos. Junto com o caderno acompanha uma reta numérica, do número 1 ao 20, gosto de demonstrar como utilizá-la e tenho domínio dos números de 1 a 20. Ela movimenta do 1 ao 20. Esta régua foi feita para facilitar no momento das “continhas de menos” e multiplicação.

Faço na escola atividades com o carimbo dos relógios, e sei as horas que se apresentam no caderno, entendo que às vezes preciso ser rápido com as atividades para não perder o horário do lanche, às três horas. Às vezes fico de castigo no horário do lanche, mas faço rápido para poder ir ao recreio! Principalmente com atividades de sequência numérica, eu faço rápido as atividades! Meu amigo Kevin demora e fica de castigo.

Faço as atividades de multiplicação! Olha como sei $6 \times 8 = 48$. Gosto muito quando a professora carimba “Parabéns”!

Fiz uma atividade na sala de aula da tarde, com o livro “Usando as Mãos: contando de cinco em cinco”, a professora Silvia pintou as nossas mãos e carimbamos no cartaz “vinte e cinco dedos fazem lulas nadando pelo oceano”. Veja! Cinco, cinco, cinco, cinco, cinco é vinte e cinco. Eu pintei a água da cor errada, primeiro pintei de amarelo e depois pintei de verde, é o oceano. Mas eu reconheço as cores e sei os sinais delas.

Tenho muita facilidade para brincar e jogar o dado, conto rápido! Quando preciso pegar e contar os palitos de sorvete, às vezes utilizo as mãos

para contar, às vezes o faço mentalmente. Sei também que é preciso registrar no papel a quantidade de palitos que consigo a cada rodada. Isso é fácil! Sei os números. É claro que gosto mais de ganhar os palitos! Veja como sei contar até vinte e cinco passando os palitos de uma mão para a outra!

No momento do jogo que preciso retirar os palitos, fico um pouco triste.

Acho também que às vezes as pessoas podem me trapacear no jogo. Ah! Muito legal jogar o dado com força e mais longe! Quando estou cansado começo a brincar e me divertir!

Parece mais legal jogar do que fazer “continhas”.

Sou curioso com números, por exemplo, com a fita métrica, fico admirado em saber que tem números dos dois lados e também quando vou até o final da fita encontro o numeral e é muito! Para que usa a fita métrica? Parece que para colocar no pescoço ou para enrolar na cintura, para falar a verdade tenho dúvidas! É legal enrolar a fita métrica para guardar na caixinha!

Tenho muita facilidade em manusear o calendário, sei os meses e como ele está organizado. Hoje é dia três de setembro. Sei também mostrar o dia do meu aniversário, é dia vinte e seis de abril, não teve aula neste dia, não precisei abrir o caderno e estudar. Neste outro dia foi o aniversário da minha irmã que completou 11 anos, teve dois bolos.

É interessante brincar com os “dedoches”, porém para mim que uso a Libras, às vezes não é fácil, como vou sinalizar? Mas a minha expressão facilita muita, então conto a história com movimento e expressão. Veja como sei que o lobo não pode ficar com os porquinhos, primeiro eles estavam juntos na mesma mão, agora vou retirá-lo. O lobo é brabo e assopra a casa dos porquinhos e eles fogem! Já assisti na escola a este filme. Ops, nos dedoches encontrei um porquinho a mais.

Sei desenhar a minha casa e que possui um número na frente, é o cem, e que tem divisões por dentro. Mas quando me lembro da minha casa, quero conversar sobre o que eu faço e não contar o que tem dentro. Porque o legal mesmo é soltar pipa com o meu amigo ouvinte Paulo. A pipa do Paulo voa mais alto. Isso que é legal! Brincar é muito bom!

8.2. Isabela Cristina dos Santos do Nascimento

Isabela está em processo de aquisição da língua de sinais e possui implante coclear. A professora regente também faz uso do aparelho FM⁸³. No entanto, a aluna tem o apoio da TILS no ensino regular comum.

Mesmo com o investimento para que Isabela use a fala para a comunicação, demonstrou no decorrer da entrevista a escolha pela Libras. Em alguns momentos repetia os sinais feitos por mim e com um pouco de insistência respondia.

Isabela demonstrou muito gosto pela literatura infantil e desenvoltura para sinalizar as histórias. Infelizmente no uso do livro “Sabe o que a girafa espiou?” que Isabela trouxe da escola, a câmera acabou a memória e não foi possível gravar, contudo no livro “O Peralta” ela gostou e contou toda a história.

Além das histórias, Isabela demonstrou gostar muito do seu caderno de Matemática e de contar sobre a sua cachorra Pipoca. Após o roteiro inicial, utilizei a seguinte ordem dos materiais para a nossa conversa:

- Calendário.
- Jogo com os palitos e dado, com o registro na folha de sulfite.
- Caderno de Matemática.
- Livro de histórias: “Sabe o que a girafa espiou?” e “O Peralta”.
- Folha de sulfite e lápis.

Em se tratando da textualização, optei e tentei narrar o que foi de mais significativo sinalizado por Isabela, considerando os dados fornecidos pela pedagoga⁸⁴, a tradução de uma língua visual para uma língua escrita, as expressões faciais e o apoio na tradução fornecido pelas professoras e intérprete.

Meu nome é Isabela, tenho 7 anos, estou no 2º ano na Escola Municipal 1º de Maio, no período da tarde, pela manhã frequento duas vezes por semana o CAES com a professora Maria Cláudia.

Minha professora do 2º ano é a professora Luciane e a Cláucia é a

⁸³ O sistema de FM faz uso de um microfone sem fio próximo do interlocutor, para que o sinal seja encaminhado direto para orelha, ou aparelho auditivo ou implante coclear do aluno.

⁸⁴ Os dados fornecidos pela pedagoga estão nos quatro primeiros parágrafos.

minha intérprete de Libras. A pedagoga da minha escola é a Rosi. Sei o sinal das professoras.

Moro com meus pais Valdeci e Eliane e não tenho irmãos.

Sou surda, estou com o implante coclear, porém não faço uso da oralidade em situações de interação com os meus colegas e com a professora do CAES. No período da tarde a professora faz uso do sistema de FM para a nossa comunicação e também em Libras por meio da intérprete.

Estou em processo de aquisição da Libras, às vezes copio os sinais que as pessoas estão fazendo, às vezes uso a Libras de forma espontânea.

Sei o meu sinal e também digitalizo o meu nome com muita rapidez. Quando perguntam a minha idade, às vezes fico confusa e também com o ano que estou na escola, mas sei que estou no 2º ano. Sei também o sinal da minha professora da tarde.

Quero contar um pouco sobre o que faço na escola quando penso sobre Matemática.

Estou começando a entender o uso do calendário, conheço alguns meses, digitalizo, faço os sinais, sei localizar o dia de hoje, hoje é dia 3 de setembro, sinalizo os dias da semana, mas fico um pouco confusa com a sequência dos dias da semana.

Na situação de jogar o dado, tenho autonomia para fazê-lo e registrar o que consegui no papel. Quero falar cada algarismo. Não tenho muito certeza se pego corretamente a quantidade que foi lançada pelo dado. Ao pegar os palitos de sorvete, às vezes o faço com acerto e às vezes não acerto a quantidade solicitada. Como estou em processo de aquisição da Libras quando é solicitado para somar e juntar, repito os sinais, porém procuro contar todos os palitos. Falar e contar não são uma tarefa fácil!

Gosto muito do meu caderno de Matemática, principalmente os desenhos! Tem o cachorro, o Cascão e a Monica, cada um tem um sinal, que foi estabelecido por mim ou no meu convívio.

Também costumo pintar os quadradinhos do caderno e contar! Conto de 1 até 10. Sei quantas maçãs e quantas árvores. O meu caderno tem muitos números.

A tartaruga! As estrelas no céu! O coração vermelho! Gosto muito do

meu caderno!

A professora também conta histórias para os alunos, por exemplo, esta história “Sabe o que a girafa espiou?” Este é o macaco e a girafa. Gosto muito de livros de história!

Vou contar a história do livro “O Peralta”. O cachorro está com fome, aqui está a água. Neste lugar não pode, ele está dormindo.

A mãe está no livro, ela está mandando no cachorro, veja aqui! Não pode, não pode cachorro! Ele está tomando banho.

Olhe aqui é o gato, ai que brabo! Sei imitá-lo.

Ui que cheiro ruim! Aqui neste lugar! É o menino. Fim.

Gosto de desenhar e usar a régua ao mesmo tempo. Quando desenho parece que estou longe de tudo.

Faço muitos traços para desenhar a minha casa, estou dando movimento ao meu desenho. Quem está na casa? A cachorra Pipoca. Ah! Os movimentos que estão no desenho, talvez representem o andar o cachorro. Sim, Pipoca correndo, Pipoca brincando!

Pipoca também está comendo! Pipoca teve quatro bebês! Acho que são quatro bebês! Eles mamam!

Na casa da vovó tem quatro gatos!

Humm hora do almoço! Tem macarrão, feijão e carne!

8.3. Thayane Letícia Firszt dos Santos

Thayane usa a Libras, participou da entrevista com muita tranquilidade, quando não compreendia deixava claro que estava com dúvidas. Esteve atenta às observações feitas no decorrer da conversa.

Demonstrou muito gosto pelo uso de recursos visuais e pelo seu caderno de Matemática. Com o uso dos “dedoches” ela utilizou, como Matheus, muita expressão facial. Comecei pelo roteiro inicial e a ordem dos materiais foi a seguinte:

- Caderno de Matemática.
- Jogo com os palitos e dado, folha de sulfite para registrar.

- Fita métrica e régua.
- Folha de sulfite e lápis para desenhar.
- Calendário.
- Dedoches dos “Três Porquinhos”.
- Literatura infantil: “O Peralta”.

Em se tratando da textualização, optei e tento narrar o que foi de mais significativo sinalizado por Thayane, considerando os dados fornecidos pela pedagoga⁸⁵, a tradução de uma língua visual para uma língua escrita, as expressões faciais e o apoio na tradução fornecido pelas professoras e intérprete.

Sou Thayane, tenho 8 anos, estudo na Escola Municipal 1º de Maio, 3º ano e no período da manhã frequento duas vezes por semana, o CAES.

Meus pais são o Gilberto e a Rosângela, moro com a minha mãe, minha irmã mais nova e a minha avó.

Sou surda e uso a Libras para me comunicar. Sei digitalizar o meu nome e sei o meu sinal. Sou expressiva, gosto de sorrir, mas sou tímida quando estou em dúvida.

Sei o sinal das minhas professoras, os nomes delas são Cláudia, no CAES, Cristina no 3º ano e a intérprete de Libras é a Viviane.

Vou contar um pouco sobre o que sei e o que faço na escola sobre Matemática. Este é o caderno da Isabela.

Tenho o meu caderno de Matemática que faço as minhas tarefas, logo no início da página tem o calendário com o mês de fevereiro. Um pouco mais para frente tem a tarefa com os relógios, sei os minutos e sei marcar de quinze em quinze minutos em volta do rosto. O relógio marca as horas e os minutos.

Gosto de estudar Matemática! Estudo tudo que está no caderno. Por exemplo, aqui tem um problema, com as blusas com quatro botões. Quantos botões têm?

Faço também continhas de menos, eu somo, eu tiro, aqui não pode tirar, aqui não pode somar. Acho que gosto de multiplicar.

Faço as tarefas para casa e na escola. Fiz em casa a tarefa de

⁸⁵ Os dados fornecidos pela pedagoga estão nos dois primeiros parágrafos.

sequência numérica, eu penso, penso e escrevo, escrevo.

Gosto de jogar o dado e contar quando deu, quando estou com os palitos, já sei que preciso pegar a quantidade certa que caiu no dado, mas não costumo registrar no papel, mas agora já sei, aprendi.

Depois de várias jogadas, junto todos os palitos e somo sem dificuldades! Para diminuir também sei retirar a quantidade certa de palitos. Quando os palitos acabam, fico com zero!

Sabe, quando eu vi uma fita métrica, não entendi muito bem para que serve, achei curioso os números dos dois lados. Depois que uma pessoa me mediu e me mostrou o número, agora sei que é 124. O lápis também eu posso medir com a régua, é 15.

Sei desenhar a minha casa, mas não me lembro do número da frente da casa. Quando eu penso na cozinha da minha casa lembro-me da panela que uso para fazer e depois enrolar os brigadeiros, chocolate é muito bom!

Utilizo o calendário sem problemas, sei os meses, hoje é dia 3 de setembro, quarta-feira. O dia e mês do meu aniversário é 19 de maio. O mês de setembro é o aniversário da minha mãe, na sexta-feira.

Gosto dos dedoches para contar a história dos “Três Porquinhos”, tenho dúvidas se conheço a história, um deles é uma menina, é a mãe. Sei que o lobo corre atrás dos porquinhos. Têm três porquinhos, a mãe e o lobo mau.

Mas é divertido criar a minha história! Fica um pouco difícil contar a história sem o uso das mãos para contar, mas uso minha expressão e movimento muito bem os personagens.

Gostei muito das imagens do livro “O Peralta”. Sei contar essa história. O título é “O Cachorro”, o cachorro está dormindo, ele acordou e olhou para os lados. O cachorro viu o balde, estes são os potes de comida.

No balde tem água, o cachorro está com vontade de beber. Ops, o cachorro subiu e derrubou o balde. Pisou com as patas na tinta azul e andou. Ele brinca muito.

Alguém estava brabo e mandou-o tomar banho. Ele gosta de tomar banho!

O cachorro pegou o papel higiênico e saiu correndo por toda a casa e foi levando...Fez este caminho com o papel higiênico na boca. Ele brinca,

brinca muito!

O gato que aparece na história parece que está brabo. Esse gato arranha o cachorro e disse para o cachorro ir para fora.

O cachorro sai e faz cocô, bem embaixo da árvore e foi embora.

Quando voltou para casa, ele estava como fome, comeu e foi dormir.

9. ENTREVISTA: UMA ANÁLISE COMPARTILHADA

A entrevista com o professor aconteceu no dia e horário combinado. Logo no início, Jefferson demonstrou que viu o DVD, quando mostrou algumas anotações escritas em pequenos papéis. Em seguida, solicitou para ler as perguntas antes de iniciar a gravação. Fez uma leitura rápida e solicitou a tradução em Libras quando surgiram pequenas dúvidas, ao finalizar a leitura, disse que estava tranquilo com as perguntas.

O roteiro das perguntas foi o seguinte:

- Data:
 - Início: Término:
 - Nome:
 - Sinal:
 - Idade:
 - Naturalidade:
 - Escola que frequentou nos primeiros anos do EF:
 - Formação:
 - Profissão atual:
1. Você participa de algum tipo de movimento junto com os surdos? Se sim, descreva-o. Se não, você sabe se existe algum?
 2. Quais as conquistas dos surdos que você conhece? Por exemplo, o Decreto 5626/05 e a Lei de Libras. E agora o que vocês pretendem?
 3. Você assistiu aos vídeos? O que mais marcou para você em relação às crianças surdas?
 4. E em relação aos depoimentos dos professores?
 5. Alguma experiência escolar que foi contada pelos professores aconteceu com você?
 6. Alguma experiência escolar que as crianças demonstraram aconteceu com você?

7. A pedagoga Daniela, professora Jaqueline e a TILS Sandra percebem que a Matemática é mais envolvente para a criança surda. O que você pensa sobre isso? Como poderia ser o trabalho com o surdo?
8. A pedagoga Daniela e a professora Cláudia explicam que utilizam esquemas para o ensino da Matemática. Exemplificar. O que você pensa sobre isso?
9. O que pode ser evitado na inclusão da criança surda, a partir da sua observação nos vídeos? Por exemplo, CAES X ensino regular, TILS X professora, etc.
10. A pedagoga e Professora Daniela comenta que atualmente as pessoas percebem os surdos como diferentes e com uma língua própria, sendo esse um dos pontos positivos da inclusão da criança surda. Assim todos se interessam mais em aprender Libras e conhecer o surdo. O que você pensa sobre isso?
11. A Escola 1º de Maio possui TILS para cada criança matriculada e o CAES para o apoio pedagógico. O que você acha disso?
12. A Escola 1º de Maio já teve instrutor surdo, porém o salário era muito baixo. Não há a contratação do professor surdo, embora todos os profissionais da escola se manifestem a favor. Como melhorar essa situação?
13. Todos acreditam que o CAES é muito importante para a criança surda. Porém há falta de apoio dos pais e desinteresse em aprender Libras, conforme a diretora Laumauga. O que fazer? O que os surdos adultos pensam sobre isso?
14. Conte um pouco sobre a sua história nos primeiros anos escolares e o que lembra sobre a Alfabetização Matemática (tudo que envolve Matemática).

Como a entrevista partiu de um roteiro prévio, não houve necessidade em fazer muitos cortes, pois o professor respondeu a todas as questões. Ressalto que as perguntas foram em língua de sinais e de forma espontânea.

Meu nome é Jefferson, tenho 28 anos, nasci em Goioerê, no Paraná. Frequentei o Colégio Estadual Antonio Lacerda Braga, em Goierê. Sou formado em Letras/Libras e pós-graduado em Libras: Educação Bilíngue para Surdos e, neste momento, estou cursando mestrado na linha de pesquisa em políticas educacionais.

Atualmente sou professor da disciplina de Libras na UFPR e também vice-coordenador do curso de Letras/ Libras. Atuo como delegado da CONAE pelo Paraná e no PNE.

Iniciei o curso em Ciências Contábeis, frequentei um ano e larguei, porque a intérprete era ruim. Depois fui fazer Letras/Libras.

Comecei a estudar na escola APAE⁸⁶, porque não havia escola para surdos e a sociedade influenciava a família ao sentimento de piedade. Ah! O surdo tem problema é melhor a APAE. Depois a minha mãe percebeu que não! Levou-me para uma escola oralista, não havia o Ensino Fundamental, apenas o ensino da fala e depois fui para uma escola inclusiva que era só a integração. Isto foi em Goioerê.

Nesta escola havia uma professora que não se comunicava comigo. Eu ficava angustiado e não era fácil, porque todos falavam e eu ficava ali sentado bem na frente apenas olhando. Muitas vezes a professora ficava de costas e eu ficava olhando sua boca, eu não a encontrava e ficava angustiado. Então, falei com minha mãe que a professora ficava de costas e se movimentava muito. Minha mãe foi até à escola para orientá-la, que ela deveria falar devagar porque eu sabia fazer leitura labial.

Eu já havia ficado muitas vezes de castigo para treinar a leitura labial, não a entendia 100%, por exemplo, FACA, VACA, VAGA, todas palavras são iguais no movimento labial. Elas são confusas. FACA, é VACA! Não, é FACA! Desculpe! Que confusão! A pronúncia dessas três palavras é muito parecida. Eu não conseguia, era um sentimento de impossibilidade de se comunicar. Percebia isso em mim.

Em casa a minha irmã me obrigava a estudar, obrigava-me a ler, obrigava-me a escrever. Todos me obrigavam a falar! E outros faziam gestos caseiros para estimular o meu desenvolvimento. Com a professora foi um

⁸⁶ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)

problema, porque os sinais ela não usava e não tinha Libras.

Primeiro aprendi Matemática com a minha família. A minha mãe tinha as estratégias dela. Sempre fui muito curioso, por exemplo, produtos que comprávamos no mercado como alimentos: arroz, feijão, macarrão, eu pegava o produto e via o preço, por exemplo, três reais. Eu conhecia a embalagem, mas aquele número por que estava ali? Não sabia o valor e em outros produtos havia R\$ 2,60 e em outro R\$ 1,80 e assim por diante. Por que eram diferentes? Então, a minha mãe teve a ideia de explicar Matemática. Pegou um papel e UM, DOIS e foi me ensinando. Ela procurou várias cédulas e me entregou um montinho na minha mão e eu agradei. Ela disse: “Não é para você! É para aprender! Você as guarda no bolso!”. Montou uma mercearia de brincadeira e colocou a calculadora.

Então, eu brincando, fiz a lista de compras. A minha mãe disponibilizou os produtos que poderia comprar e eu fui os selecionando. Levava até o “caixa” e ela mostrava a lista e perguntava: “O que é isso daqui?”. Eu dizia: “Não sei”. Ela me mostrava o nome e eu pegava o produto que estava na lista. Ela somou o valor da compra e eu entreguei todo o dinheiro. Ela falou: “Não, é perigoso, é preciso ter cuidado, se você entregar todo o seu dinheiro alguém pode roubar, primeiro você precisa recolher o dinheiro”. Ela mostrou a conta dizendo que deu um total de R\$56,60. Juntei as cédulas, na hora do caixa eu dei UM, DOIS, SEIS e entreguei e a mãe disse: “Não, este é dois reais, três reais” e foi somando. Eu disse: “Ah, entendi tem que somar as moedas, cinquenta mais dez para entregar”. Ela disse: “Certo, mas se você não tiver pode entregar R\$ 57,00. E quanto vai receber de volta?” Eu disse que não teria nada. Ela respondeu: “Não, é R\$ 57,00 menos R\$ 56,60”. contei R\$ 0,40 que teria que receber de volta, e ela disse: “Correto”. E assim fui treinando.

Na escola inclusiva eu via a lousa escrita e ficava olhando e observando, era tudo colorido. Por exemplo, dois mais dois, é igual e eu percebia rapidamente que era quatro. Olhando, olhando e aprendendo. Na Educação Infantil, em Matemática, eu era melhor na soma. Português, Ciências eu era mediano, mas Matemática eu era acima da média. Sempre, sempre acima.

Eu era muito curioso e esperto, era visual, eu buscava e tinha interesse

em aprender. Só olhando eu já tirava as conclusões, isso foi até o Ensino Médio. A professora não precisava falar eu apenas olhava e acompanhava visualmente. A professora dizia: “Nossa como você aprende rápido!” Os ouvintes demoravam. Às vezes a professora avisava o dia da prova e na hora todos ficavam me chamando, não permitia que olhassem a minha prova, escondia a folha e rápido a entregava. Pronto! Sempre gostei de Matemática por ser mais visual. Em minha opinião a Matemática combina comigo, as estratégias são minhas.

Às vezes a professora colocava um enunciado longo e eu sucintamente resolvia, pronto, colocava as informações e pronto!

Quando pergunto para alguns amigos surdos qual a disciplina que mais gostam, eles respondem que a Matemática é muito difícil. A maioria, por exemplo, 40% gostam e tem interesse, mas não entendem a lógica, só gostam, contam nos dedos, um, dois, três, quatro. Talvez 30% compreendam a lógica e gostem de Matemática e 60% não gostam. Isso depende de cada um. A Matemática não é fácil e sei da sua importância. O Português também é difícil, porque tem a conjugação dos verbos no passado, presente e futuro.

Participo dos movimentos surdos, porque há a prática do ouvintismo em relação aos surdos. Atualmente há a legislação a favor das escolas bilíngues. Lutamos para que se abram mais escolas bilíngues, pelo fato que a primeira língua do surdo é a língua de sinais e a segunda língua é o Português. A maioria das pessoas desconhece as escolas bilíngues, somente consideram o AEE. As pessoas falam que a inclusão é importante, mas nós não, nós lutamos por uma escola bilíngue. Isto já está na Lei Federal 10.436/02 também é complementada pelo Decreto Federal 5626/05. Também temos uma nova Lei 13.005/14 que está em andamento. Nós surdos queremos que abram concursos nas escolas bilíngues, o nosso movimento está lutando por isso! Lutamos para mostrar que os surdos são capazes de se desenvolverem como os ouvintes.

Qual é o objetivo da escola bilíngue? A nossa preocupação é com o ensino de qualidade, porque os surdos que estão nas escolas já perceberam que com o oralismo eles não obtiveram sucesso acadêmico. Por exemplo, no ENEM, os alunos surdos perderam, não foram aprovados. Por isso, nós

lutamos para que haja concurso para as escolas bilíngues. Precisamos de surdos nas escolas. Também trazer os professores ouvintes, mas para isso é preciso a fluência na língua sinais e ser bilíngue. Os dois profissionais são importantes neste ambiente bilíngue.

Em minha opinião não pode haver a inclusão, porque é apenas uma integração, a professora apenas fala, fala, fala e o aluno é prejudicado. Há muitas barreiras e ele fica isolado. Os alunos ouvintes ficam 24 horas falando e interagindo com a sociedade. E o surdo? 24 horas do dia ele não tem comunicação e encontra as barreiras. Na escola bilíngue ele terá 24 horas em Libras com acesso a informações, ao aprendizado, à escrita, à comunicação e aos acontecimentos diários que ajudam no seu desenvolvimento. Terá um ensino bilíngue de qualidade.

Tenho duas observações sobre as filmagens das crianças da Escola Municipal 1º de Maio, uma positiva e a outra negativa. Observei que os alunos estão em níveis diferentes. A primeira aluna é inteligente, a entrevistadora faz a pergunta e ela responde. Consegue contextualizar. A aluna Thayane tem um bom desenvolvimento, sabe responder as perguntas, usa a datilologia bem, às vezes tem o problema de não saber o nome de algum professor.

O segundo aluno, observa a pergunta e a resposta vem de uma forma descontextualizada.

A terceira é impossível a compreensão, tem a pergunta, mas ela responde outra coisa, sobre outro assunto. Porque elas têm níveis diferentes, isso é normal, é como os ouvintes.

Como problema penso que ao ver os alunos durante as perguntas, não dá para saber como é diariamente o método de ensino. É uma inclusão, mas eles são retirados da sala? Não dá para saber. Ou são trabalhados em separado. Porque às vezes o professor sinaliza bem, ministra a aula em primeira língua, contudo às vezes ele não é fluente. Ele apenas mostra uma imagem e fala junto, não dá para saber. Às vezes há um esforço por parte do surdo, ele quer estudar, às vezes tem outros que não têm essa consciência, só querem brincar, brincar. Isso é normal! Normal entre as crianças. Mas não sei se o problema às vezes está oculto na figura do professor.

Nas entrevistas das crianças se percebe os níveis das crianças e um

bom desenvolvimento.

O profissional bilíngue é aquele que é fluente em língua de sinais, que conhece a cultura, a identidade de cada um e conhece também o método de ensino de segunda língua. No CAES a grande maioria não sabe língua de sinais.

Às vezes também o problema é na família, o estímulo não chega. Não estão nem aí e as crianças não se desenvolvem e não aprendem.

Em relação aos depoimentos dos professores, eu concordo com alguns e outros eu discordo. Por quê? Têm algumas pessoas experientes que já atuaram como professores do Instituto de Educação, aprenderam, entenderam, conheceram a cultura e também conheceram o método de ensino. Eu acho que estavam mais seguros com o ambiente, em lidar com as situações.

Percebi que há, às vezes, uma confusão nos papéis. Por exemplo, a mente é de professor e ele está acostumado a dar aula, mas ele é intérprete. É intérprete, mas atua como professor. Isto fica confuso. Eles precisam que as funções estejam direcionadas, por exemplo, pedagogo que exerça a sua função, o professor a sua e o intérprete a sua também. Penso que há uma mistura nos papéis, por questões políticas e por questões de verba. Faltam profissionais e aumentar o número de profissionais é um problema.

Tem um grupo de depoentes que parece que tem piedade do surdo, parece que o surdo tem muita dificuldade e que ele não consegue escrever, porque ele não consegue falar. Mas essa compaixão significa o quê? A questão da deficiência. Não! O surdo é normal igual aos ouvintes.

Sou professor surdo e eu vejo os ouvintes também tenho pena deles, penso: “Coitadinho não sabem Libras”. Eles precisam se virar, querem estudar Libras? Que vão atrás. E vocês querem estudar o Português como segunda língua? Vão também.

Tem um lado que é positivo, que é o interesse dos professores ao desenvolvimento dos alunos e têm outros que permanecem com o sentimento de piedade.

Nas escolas bilíngues os professores já são experientes na área e não tem piedade. A cobrança ao trabalho, ao estudo, o ensino de língua de sinais

como primeira língua e a segunda língua escrita. É esse incentivo. Para se ter qualidade na escola bilíngue o professor precisa estar preocupado com o aluno como qualquer outro. Quero o desenvolvimento igual ao do ouvinte! É isso!

Na escola bilíngue o professor ensina o letramento em língua de sinais e há interação. O professor surdo ensina a primeira língua e o professor ouvinte ensina a segunda língua com o foco no progresso do aluno.

Vendo ao vídeo das três crianças que me foi entregue, penso que tem algo em comum comigo. Só comigo, não, mas com todos os surdos! O problema é o quê? O professor. Não é culpa do surdo, é do professor, porque ele não conhece sinais, ele não conhece a cultura surda, não sabe os métodos de ensino de segunda língua, ele não sabe as estratégias e não sabe como apresentar os conteúdos de forma visual. Ele apenas fala e tem piedade, isto é a visão assistencialista. Aprova e aprova. Deixa e deixa.

Percebi que as três crianças parecem estar na Educação Infantil, eu vi que falta um ensino mais forte. Só o professor? Não, a família também é importante, ambos são importantes. Em primeiro lugar o professor que ensina e envia a lição para casa. Às vezes a família não ensina nada, deixa para lá, tem pena, não precisa fazer e a criança não faz. Muitas vezes o professor sofre com isso se ele sabe Libras, porém às vezes o problema está no professor mesmo. Por isso, eles lembram a minha história.

Agradeço a minha família por ter me obrigado a estudar quase todos os dias, inclusive aos domingos. Eu tinha pouco tempo para brincar. Falavam-me que eu tinha que voltar às 8 horas se voltasse às 8 horas e 30 minutos eu não poderia mais brincar. Eu ficava com medo, então eu estudava, escrevia, porque tinha essa pressão. A professora também, a família pressionava, mesmo ela não sabendo a língua de sinais, mas hoje eu agradeço as duas, família e escola. Comparo a realidade de antes com agora. Havia uma consciência de cobrança por parte da família, e hoje não estão nem aí, a família e a educação estão em divergência e isto atrapalha no desenvolvimento.

Precisamos ter cuidado quando falamos que os pais não conhecem a Libras, porque os surdos são matriculados na escola e são filhos de famílias

que não sabem Libras. O professor reclama que os pais não vêm à escola para aprender Libras, mas é preciso ter cuidado, porque o professor também não sabe a Libras. Eles não podem acusar a família. Primeiro tem que olhar para si e pensar: “Eu também preciso aprender, eu vou sinalizar melhor”. E assim, chamar os pais para perceberem que há comunicação e influenciar a família.

Na verdade, os professores já fazem esse trabalho de explicar, instruir, sobre a importância da Libras e os pais apenas olham e falam: “Mas ele fala bem”. Ele fala bem? “Ele entende o que eu falo, ele é muito inteligente”. Mas eles não se comunicam e isso é perceptível. Às vezes eles falam: “Ele não sabe, é muito difícil, coitadinho, deixa ele assim sem saber nada, coitadinho, não quero fazer o curso porque ele nunca vai se desenvolver, coitadinho”. Os pais não têm conhecimento da importância do modelo surdo. Quando me apresento a uma família e eles me olham e dizem: “Você estuda mestrado? Você é professor na UFPR?” Sim, sou casado, sou surdo e trabalho como professor e vou mostrando, mostrando e a família vai compreendendo. Assim vejo que eles querem aprender a Libras para se comunicar melhor. Se não houver a comunicação, o surdo fica nervoso devido a essa limitação. É preciso que haja um equilíbrio, no desequilíbrio o surdo explode, porque ele vai guardando e guardando.

Como já relatei gosto muito de Matemática, eu amo Matemática, é visual e chama atenção. Às vezes os surdos não gostam, depende da pessoa. Por exemplo, a professora Sandra, ela usa estratégias para explicar Matemática, o conteúdo de Matemática. Usa a caixa de materiais, escreve, registra no quadro de giz e faz desenhos. As três professoras são parecidas, usam dessas estratégias, pois trabalham juntas. É óbvio que eu percebi essa troca! Mas às vezes os alunos acham mais interessante “aquela” professora, eles gostam “daquela”. Eu também tinha interesse em usar materiais, em buscar, em ver os iguais, e também usar o ábaco e o material dourado, de forma interativa para ser mais interessante. Os alunos têm mais interesse. Mas há um problema, às vezes, o método do professor em língua de sinais, que sempre pergunta ao aluno: “Você entendeu?” ou “Não entendeu?”. São métodos e estratégias didáticas do professor de cada um, que a gente

percebe que é interessante.

A teoria é fácil, mas a prática é difícil, porque como dar a didática? Será que ele interiorizou de verdade? Ou está mentido? Não se sabe. Por isso é preciso a avaliação. E comparar as estratégias de aprendizagem de cada um. As três professoras são boas, mas só há esse problema em saber realmente como estão sendo usadas as estratégias e a didática delas.

Como forma didática eu penso que antes precisa haver a leitura da situação-problema em segunda língua. Se for direto para a primeira língua em Matemática, como ele vai aprender? Não tem o raciocínio lógico e não tem a compreensão. Só vai ficar olhando, dois mais dois, soma, são quatro. Não há a compreensão.

É impossível para o surdo tirar as informações do enunciado. Antes ele precisa aprender a segunda língua, o Português, e então vai para Matemática, isso dentro de um contexto.

Primeiro a Libras, depois a sua segunda língua, o Português, e depois vem o ensino da Matemática. A Matemática sempre é o número, um, dois, três, quatro, mas o um, o que significa o “um”? Na Matemática o aluno vai contextualizar e entender. Assim, o aluno vai perceber visualmente e retirar as informações de forma fácil.

As pesquisas acadêmicas em Matemática são muito importantes para os surdos é comum os professores me procurarem para saber como ensinar Matemática para os alunos surdos.

O MEC faz uma grande pressão em todo o Brasil para o AEE. O diretor da escola acredita no AEE e não na escola bilíngue. A inclusão é importante, mas eles não conhecem a realidade do surdo, o ponto de vista dele. Eles olham de longe. Por exemplo, as crianças estão brincando no intervalo, eles olham e dizem: “Olhe ele é feliz, veja a inclusão é boa, é possível”. Sim, mas ele não está aprendendo nada, ninguém está aprendendo nada. O problema é que o diretor não sabe Libras, a secretária não sabe Libras, o pedagogo não sabe e o professor não sabe. Ninguém sabe. Parece que ele está lá, como em uma creche, parece que colocam na escola apenas para cuidar. Nas provas ou nas atividades ele apenas copia. Apenas copia da lousa. “Copie o que está lá”. Ele diz: “ Sim.” . Como se fosse um papagaio.

De todo um texto ele aprende somente aquela palavra, mas sem o contexto. Tem uma palavra que é apontada no papel, por exemplo, CACHORRO, ele aprende apenas uma palavra.

Em minha opinião a inclusão deveria ser evitada da Educação Infantil ao quinto ano. O aluno precisa frequentar a escola bilíngue, porque precisa do professor bilíngue. A comunicação é direta entre o professor e o aluno. Na escola inclusiva não acontece a comunicação, por isso discordo da inclusão.

Também não é apropriada a integração na Educação Infantil até o quinto ano com a disponibilidade de intérprete, é impossível! No espaço inclusivo não há interação, ele está sozinho, ele está fora da interação. E como ele poderá se desenvolver? Somente a inclusão do sexto ano ao Ensino Médio com a obrigatoriedade da presença do intérprete que é o seu direito. Na escola bilíngue pode haver do sexto ano ao Ensino Médio, mas da Educação Infantil ao quinto ano é imprescindível que ele esteja na escola bilíngue. Eu sei que é uma questão política, não há como criar mais escolas, o MEC nunca acreditou nisso, não houve adesão à ideia da escola bilíngue.

Há problemas na política escolar, por exemplo, em Curitiba existem escolas do Ensino Fundamental I, o CENTRAU, o Fanaya, a EPHETA (apoio pedagógico). A primeira usa a comunicação total, a segunda é bilíngue e a última oralista. Na verdade, há um problema de políticas públicas nas escolas, a política dispõe de qualquer profissional, ela não está preocupada com o ensino na escola bilíngue. Por exemplo, a Educação Infantil tem no Fanaya, no CENTRAU e na EPHETA. E como a família faz a escolha? A escolha é feita de maneira aleatória, ela não sabe qual escolher e isto é um problema. Muitas vezes a família mora longe da escola bilíngue, então pensa: “Ah, não quero”, e acaba levando para a escola inclusiva. Às vezes está mais perto da EPHETA e leva para lá, ou do Fanaya ou do CENTRAU.

A família não sabe como é o ensino, o que significa, por isso, a maioria opta pela inclusão. No município de Curitiba tem mais ou menos 300 alunos, mas onde está o trabalho com os surdos? Não tem, não há professor surdo, as crianças são levadas de qualquer maneira para a escola inclusiva. São integrados nas creches e são deixados lá. Não há intérprete.

Já aconteceu em uma escola que eu não lembro o nome, um professor

me falou: “Como eu vou ter um aluno surdo? E o intérprete?” Foi atrás de um intérprete na prefeitura e não o encontrou. A Secretaria de Educação disse que é importante a inclusão através da oralidade para se comunicar com a sociedade, pois a maioria é falante. Mas eles conhecem? Desculpe. Eles não têm experiência, eles veem de fora do contexto e dizem que sim, é possível. Então, o problema é a política. É preciso que haja política pública e os movimentos de luta para mostrar a sociedade que a escola inclusiva não é importante para o surdo e por outro lado abram escolas bilíngues. A escola inclusiva é importante, mas com a presença obrigatória do intérprete, que conheça o sujeito surdo, que conheça a comunidade, a cultura surda, a lei da Libras. O aluno é prejudicado sem a presença do intérprete.

O meu ponto de vista é diferente da professora Daniela quando diz que um dos pontos positivos da inclusão é que as crianças conhecem a língua de sinais, porque ela vê como algo bonito, como importante a comunicação com os ouvintes e que acham bonita a língua de sinais. Mas eu não acho que é algo bonito, é uma língua como qualquer outra, por exemplo, em Curitiba tem o Colégio Internacional, todos falam inglês, as crianças falam inglês, também vão achar bonito falar em inglês.

A minha experiência enquanto criança na escola era assim durante as brincadeiras: “Vem fazer, vem jogar futebol, vem?” Só isso. Ah! Não havia o interesse em perguntar o sinal daquele objeto. Eu poderia dizer, o sinal é BOLA, e se perguntasse qual é o sinal desse lugar? Eu poderia sinalizar ESCOLA, mas não havia interesse por parte deles. Eu só ficava os observando pelos gestos, gestos como VEM, COMER, BEBER, ESTOU COM FOME, não havia interesse em perguntar.

Claro que é importante que o surdo seja visto pela sociedade, sim é importante mostrar, sim. Mas os outros nunca aprendem, nunca aprendem. O professor olha e pensa tem um surdo, surdo não! Ele é deficiente auditivo - um DA, sim um deficiente. Nessa escola tem um surdo sim, tem um DA, tem um probleminha de audição, um probleminha de fala.

Não há comunicação na escola, pois os ouvintes não sabem Libras. Às vezes eles só dizem “Não pode” e o surdo logo fica quieto, sozinho, sem comunicação. Olham como algo bonitinho. Todos os dias juntos, isso é

impossível!

Discordo com a disponibilização do intérprete da Educação Infantil ao quinto ano, pois ele ainda não está com a sua base linguística, em L1. Por exemplo, o intérprete é muito fluente em língua de sinais, mas as crianças não conhecem os sinais. Vejo que a maioria dos professores pensa: “Você é intérprete e professor dele e eu sou professora sou responsável pela sala em geral, ok?” E o intérprete diz: “Eu aceito”. Começa a planejar, ensinar e não a mediar. Fica apenas em frente ao aluno ensinando e ficam só os dois. O professor regente não fica junto e pensa que ele não é um intérprete e sim o professor. Por isso eu discordo dessa situação. É preciso que haja um professor bilíngue no grupo de surdos e assim eles aprenderão em Libras e se desenvolverão.

É uma questão política! Por quê? Porque nas escolas precisam ter intérpretes. Os professores ficam desesperados e dizem: “Meu Deus, eu não sei Libras, me ajudem, um intérprete!” “Você é intérprete?” “Não, você é professor, você é responsável em ficar com ele, eu não!”. Parece que há um monstro ali, eu o temo, deixe o pra lá.

Onde o professor aprendeu sobre a inclusão? Onde eles vão aprender? Muitas vezes na pós-graduação de educação especial e dizem: “Eu tenho pós-graduação em educação especial”, mas em mental, visual, surdez e deficiência física. Todas as áreas juntas, educação especial generalizada. Ele nunca aprendeu a como ensinar na escola bilíngue. Assim, ele pensa: “O intérprete que sabe tudo, ele que se vire com planejamento e metodologia isso é com ele e eu fico na minha, cada um no seu canto”. Sempre é assim.

Eu vi no vídeo sobre o salário baixíssimo para o professor surdo. As crianças precisam da L1 - Libras, isso é muito importante! Por ser um modelo linguístico às crianças. Qual é o problema? A política municipal, ou ela tem dinheiro ou não tem. Em Campo Largo precisa de um programa do movimento surdo para mostrar à comunidade, o município precisa fazer palestras, reuniões e oficinas. Precisamos nos reunir com a Secretaria Municipal de Educação para explicar sobre a surdez e a importância da presença de um professor surdo. Abrir concursos para professores de Libras, precisa-se abrir em respeito à língua da criança. Mas com esse salário baixo a maioria não vai

querer, porque é um profissional formado, experiente, o que é isso? Por exemplo, eles colocam um funcionário ali e pagam um salário baixo é como se dissessem: “Ah tá bom, essa língua não tem importância”, mas essa língua tem importância como a língua dos ouvintes, o Português e a Libras são iguais.

A sociedade e a Secretaria não conhecem nada, nada, por isso a dificuldade, mas é importante, que nós, por exemplo, eu e outros surdos que conhecemos a política, sejamos convidados a ir à Campo Largo para uma reunião com a Secretaria Municipal de Educação para que possamos compartilhar, instruir e que lentamente entendam sobre a surdez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção neste capítulo é promover reflexões sobre alguns dos tópicos relevantes que surgiram nas entrevistas dos profissionais e na entrevista do professor Jefferson. Não há como negar que na leitura das narrativas dos profissionais conseguimos compreender a dinâmica da escola, os avanços pedagógicos e a busca por novas formas de ensinar, considerando o difícil contexto da escola inclusiva.

Para começar retomo o objetivo da pesquisa:

Investigar por meio de fontes orais o que dizem os profissionais que atuam com as crianças surdas, bem como o que dizem as crianças surdas matriculadas nos anos iniciais sobre a Alfabetização Matemática e suas práticas pedagógicas no contexto da inclusão.

Desde o início do trabalho me propus a compartilhar as narrativas e as entrevistas das crianças com o professor surdo. Dessa forma, as discussões propostas neste espaço partem do que foi dito pelos profissionais e o que as crianças contaram, acrescentando os comentários relevantes do professor surdo a respeito do que viu nas narrativas em Libras.

Os dados apresentados estão de acordo com a metodologia da História Oral, ou seja, a pré-seleção dos depoentes, as entrevistas gravadas transcritas e textualizadas tendo em vista a finalidade citada. Nesse sentido, não são analisados os depoimentos e narrativas dos colaboradores, pois a intenção desta pesquisa é trazer contribuições para a educação dos surdos e futuras investigações na área.

Nos primeiros capítulos foram feitas reflexões de natureza mais teórica, em que procuro tratar dos temas relacionados à surdez. Assim, optei por leituras de textos que abordassem: os estudos surdos, a surdez vista pelos surdos, as abordagens educacionais, inclusão escolar e Alfabetização Matemática, no sentido de situar o leitor sobre a proposta bilíngue.

A Escola Municipal 1º de Maio abriu o espaço para a pesquisa revelando a sua vontade de contribuir em pesquisas acadêmicas que tratam de temas que envolvem a educação dos surdos, e o seu desejo de aprender mais. Daniela expõe o seu pensamento quando finaliza o depoimento: “Acredito que

estamos no caminho certo. Se podemos melhorar? Sim, estamos sempre em busca, colhendo novas ideias e experimentando outras formas de ensinar [...]”.

Os profissionais que atuam no CAES têm clareza da proposta bilíngue, porém para eles o tempo destinado às crianças é pouco para o ensino da segunda língua e sabem das dificuldades encontradas pelas crianças no contexto da inclusão. Nesta mesma direção, Jefferson comenta sobre a importância de escolas que interajam a maior parte do tempo em língua de sinais, de modo que as crianças não percam em nenhum momento as informações do cotidiano, contribuindo assim para o seu processo de aprendizagem.

Dentre os principais aspectos narrados pelos depoentes, listei-os de forma a considerar os temas que tratam da educação dos surdos e da Alfabetização Matemática, tendo em vista esta pesquisa. Assim os apresento: inclusão, professor surdo, a Alfabetização Matemática e Libras/Língua Portuguesa.

Neste momento permito-me escolher os aspectos mais relevantes, embora saiba que as discussões trazidas pelos profissionais em torno da educação dos surdos são pertinentes para novas pesquisas que se interessem por esse tema. Posso afirmar que os relatos dos profissionais abrem para debates sobre estratégias de ensino para as crianças surdas, bem como qual o a escola seria o ideal para as crianças surdas no Ensino Fundamental I, escola inclusiva ou escola para surdos, além do polêmico uso do implante coclear.

É evidente nos depoimentos dos profissionais a preocupação com as crianças surdas. Todos sabem e reconhecem os surdos na sua diferença linguística; contudo, mesmo sendo apontados os pontos positivos da inclusão, é fato de que nem todas as pessoas que atuam na escola são fluentes em língua de sinais. Apenas os profissionais que atuam diretamente com as crianças avançam no domínio da língua. Para Jefferson não basta achar a língua de sinais “bonitinha”, “é uma língua como qualquer outra”.

Jefferson traz a forma como as políticas públicas se refletem nas instituições educacionais. Muitas vezes a legislação dispõe sobre aspectos que favorecem aparentemente ao grupo de alunos, ou muitas vezes as pessoas que estão à frente das ações e que deveriam promover a implementação dessas políticas, desconhecem o que precisa ser feito para a qualidade de

ensino deste grupo específico de alunos. Fato apontado quando ainda se discute como deve ser feita a contratação ou não contratação do TILS para os anos iniciais de ensino, principalmente no município de Curitiba.

A questão da inclusão reflete inquietações e o quanto ela é complexa no caso das crianças surdas. Para Jefferson está claro o porquê da importância das escolas bilíngues para as crianças da Educação Infantil até o 5º ano e da formação específica do professor, sendo fundamental o compromisso com a língua e a qualidade de ensino, sem o sentimento de piedade pela falta da experiência auditiva. As dificuldades das crianças precisam ser enfrentadas no comprometimento diário com o trabalho pedagógico.

Vale aqui retomar o depoimento da diretora Laumauga que considera um avanço na inclusão educacional a mudança de olhar sobre o sujeito.

[...] a inclusão das crianças é um grande avanço. Permite que você modifique o olhar sobre o outro, que você passe a abandonar a condição de piedade. A criança deficiente sempre foi vista pelo olhar da piedade, da “coitadinha”. Nesse sentido, mudamos o nosso olhar para a capacidade, sobre o que ela pode fazer e começamos a pensar como que eu posso dar conta de trabalhar com essa criança (LAUMAUGA, 2014).

Por outro lado, Jefferson aponta algumas observações:

Tem um grupo de depoentes que parece que tem piedade do surdo, parece que o surdo tem muita dificuldade e que ele não consegue escrever, porque ele não consegue falar. Mas essa compaixão significa o quê? A questão da deficiência. Não! O surdo é normal igual aos ouvintes (JEFFERSON, 2015)

Jefferson retoma a diferença entre integrar e incluir. Para ele a inserção da criança na escola comum não é total. Dessa forma, elas são apenas integradas no contexto escolar, mas há um esforço da escola em incluir as crianças considerando a sua diferença para a prática pedagógica. A pedagoga Daniela reforça que as intervenções acontecem em diversos momentos, no sentido de considerar a diferença linguística como: no planejamento, nas atividades em sala de aula e na avaliação.

Daniela, Sandra e Maria Cláudia se lembram dos momentos que atuaram como professoras das classes bilíngues, o PERAE, afirmando que naquele tempo era bom e que as crianças aprendiam. No entanto, talvez, isso não tenha sido levado em conta quando a SEED/PR, a partir das políticas

inclusivas do MEC, decidiu encerrar as atividades. Em contrapartida, o recente documento “Subsídios para a elaboração da política nacional para Educação Bilíngue de Surdos e a formação bilíngue de Professores de LIBRAS-Português” prevê a formação de classes bilíngues no ensino comum.

Embora as pesquisas e também a legislação atual (Decreto Federal 5626/05) reforcem e abordem a importância da contratação dos professores surdos e, mesmo que os profissionais da escola reconheçam a real importância desse professor para as crianças surdas, ainda me parece uma realidade distante. Torna-se assim fundamental esclarecer aos representantes e responsáveis pela educação dos surdos no município para o reconhecimento da função. Jefferson exemplifica em seu depoimento caminhos para tal, como a mobilização da comunidade surda para fortalecer a possibilidade de contratação do professor surdo.

Nos depoimentos dos professores aparecem de forma intensa as discussões que permeiam a educação bilíngue sobre a aquisição da primeira e segunda língua pelos surdos, tanto para os professores como para o professor surdo, o uso de estratégias de ensino da Língua Portuguesa contribui também para o ensino da Matemática. O desconhecimento da primeira língua pelas crianças surdas e o atraso na aquisição, ainda são as preocupações da escola, e também como lidar com estratégias que favorecem as crianças ouvintes no processo de alfabetização/letramento.

A Alfabetização Matemática aparece de maneira rápida na fala dos profissionais, ressaltando a preocupação e as observações feitas pela professora regente Jaqueline sobre a educação Matemática das crianças, buscando formas diferentes de ensinar.

A professora Jaqueline retrata essa preocupação na sua fala:

Nesses anos que trabalho com os alunos surdos percebo que eles têm mais facilidade na *Alfabetização Matemática*, mas sempre com o uso do material concreto. As dificuldades estão nos desafios escritos e nas situações-problema. As professoras intérpretes têm dificuldade em explicar e precisam ilustrar, como por exemplo, uma charada. De repente, as crianças não compreendem quando a situação tem duplo sentido, isto é uma dificuldade (JAQUELINE, 2014).

Considerar apenas estratégias visuais me parece que não são suficientes para garantir o aprendizado das crianças, mas o uso de materiais manipuláveis é recomendável pelos depoentes. Vale considerar o que foi dito pelas professoras sobre o uso dos esquemas para orientar o trabalho do professor, baseado na pesquisa de Cunha Coutinho (2004), no entanto alguns professores regentes possuem resistência em usá-los como estratégia de ensino e assim, o TILS acaba participando da elaboração desses esquemas. Vale aqui retomar o que Jefferson sobre a confusão nas funções do TILS e do professor.

A Instrução 002/2008 SUED/SEED que dispõe sobre os critérios de funcionamento do CAES diz que a finalidade do centro é a garantia do ensino da Libras e da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, não há nada específico sobre os conteúdos da Matemática. Dessa forma, a professora Maria Cláudia relata que o trabalho acontece de forma interdisciplinar, como exemplificou com o projeto “Corujas Buraqueiras” e também sobre a importância de viver a experiência da Matemática no cotidiano escolar e familiar, corroborando com as ideias do professor surdo quando aponta para a importância da relação familiar e a Matemática.

No centro não trabalhamos especificamente com os conteúdos da Matemática, porque o nosso trabalho é o letramento, por isso trabalhamos com as situações, utilizamos o calendário contando quantos dias faltam para terminar o mês, sempre trabalho com contagem. Na realidade o trabalho é interligado, por exemplo, falar o número de telefone, quantas folhas precisam para a tarefa. Isso é Matemática! (MARIA CLÁUDIA, 2014).

Em se tratando da família das crianças surdas vejo que é uma preocupação da escola para que se interessem e se envolvam mais na educação de seus filhos, principalmente no que diz respeito à aquisição da primeira língua e ao acompanhamento das atividades escolares.

Percebo também ainda um impasse em relação às crianças que usam a fala e possuem o implante coclear, como é o caso de algumas crianças. Este não é o foco da pesquisa, mas é uma inquietação dos profissionais. A escola atende a legislação com a presença do TILS, no entanto na observação dos professores algumas crianças não compreendem a língua de sinais, e também

não compreendem a oralidade na sua totalidade, reforçando a necessidade de um debate sobre o implante coclear e a identidade surda.

O uso do implante coclear não garante a aquisição da oralidade, como é apresentado pelas colaboradoras da pesquisa, contudo a família permanece com o desejo da fala e sem compreender qual caminho deve seguir.

E o que têm Matheus, Thayane e Isabela para contar sobre surdez e Alfabetização Matemática?

A tarefa de fazer a transcrição das entrevistas das crianças foi muito difícil e demorada. A riqueza de expressões e o movimento, que compõe os aspectos gramaticais da língua de sinais, são por vezes impossíveis de traduzir com perfeição para outra língua. O mesmo aconteceu na tradução e transcrição do Jefferson.

Levando em conta que cada um, no seu processo de aquisição de primeira língua, a língua de sinais é com certeza a sua língua de interação e comunicação, que se apresentou de forma espontânea no momento da entrevista, contando e demonstrando um pouco o que fazem na escola em se tratando de Matemática.

Jefferson apontou que as crianças estão em níveis de compreensão e fluência diferentes devido a alguns fatores como: a inclusão das crianças, a fluência da língua de sinais dos professores e TILS, quais as práticas pedagógicas no ensino da segunda língua e também as questões familiares. Aspectos estes que não puderam ser observados a partir apenas da entrevista.

A intenção não foi mostrar o que as crianças sabem sobre Matemática, mas sim o que contam sobre as atividades escolares com o uso de alguns recursos motivadores e tendo a História Oral como metodologia na prática das entrevistas. Tenho, como significativo na observação do momento das entrevistas, o gosto em manusear o caderno de Matemática, os registros dos professores no caderno, o contar e recontar dos números, as histórias infantis que são contadas na escola, e as relações do que se aprende na escola e em casa, e, além disso, a característica por mim observada mostra o seu jeito criança de ser.

Penso que o meu posicionamento sobre a educação dos surdos fica evidente no decorrer do trabalho, pelos autores pesquisados, pela escolha da

escola e dos entrevistados. Não há como ser imparcial depois de tantos anos de experiência profissional.

Deixo nesta pesquisa dados importantes que não estiveram em foco, como a difícil tarefa da tradução e interpretação e o papel do TILS no ensino comum, principalmente, quando este profissional atua com crianças, temas que merecem mais atenção e estudo.

Do conjunto de escolas para surdos no Paraná, quatorze possuem educação bilíngue. De modo geral, essas escolas situam-se nos municípios maiores em termos de população. Por outro lado, os municípios menores não possibilitam formar escolas exclusivas para surdos, pelo fato de que alguns municípios têm apenas uma ou duas crianças surdas.

Os docentes solicitam mais cursos e mais aprofundamento na área da surdez, como nos conteúdos específicos da Língua Portuguesa e da Matemática, como curso de formação destaca o PNAIC que foi citado pelas professoras Jaqueline e Laumauga como um caminho para a revisão da prática pedagógica.

Muitos aspectos poderiam ser aqui comentados, porém ficaríamos horas debatendo sobre o que os professores contaram. A legislação está posta, os surdos estão participando dos debates atuais sobre a escola inclusiva e escola bilíngue, contudo me parece que a discussão permanece sobre a língua e como ela é vista pelas instituições, não sei até que ponto isso não permite o avanço das discussões sobre o ensino da Matemática para os surdos. Nesse sentido, acredito que a Escola Municipal 1º de Maio tem profissionais capacitados e que sabem que o tempo e o espaço dessas crianças é o agora! Desafios a escola ainda enfrenta e enfrentará!

REFERÊNCIAS

- AGRELLO, R. P. **Língua, Subjetividade e opressão linguística: interrogações a uma pedagogia (ab) surda**. Campinas, 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. R. de La. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 213-230.
- ANDRADE, M. C. G. As inter-relações entre a iniciação matemática e alfabetização. In: NACARATO, A. M.; LOPES C. E. (Orgs). **Escrituras e Leituras na Educação Matemática**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.143-162.
- ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de Surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. Curitiba: UFPR, 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná.
- ANDREIS-WITKOSKI, S.; SANTOS, R. S. **Ser Surda**: História de uma vida para muitas vidas. Curitiba: Juruá, 2013.
- ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de Surdos pelos próprios Surdos**: uma questão de direitos. Curitiba: CRV, 2012.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7 ed.: São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARBOSA, H. O Desenvolvimento Cognitivo da Criança Surda Focalizado nas Habilidades Visual, Espacial, Jogo Simbólico e Matemática. In: QUADROS, R.M.; STUMPF, M. R. (Orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009, p. 407-425.
- BAUMAN, H. **Open your eyes: Deaf studies talking**. Minnesota: University of Minnesota Press, 2002, p. 1-32.
- BONAZZI, C. T. Arquivos: propostas metodológicas. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos & Abusos da história oral**. 8º Edição. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 233-245.
- BORBA, M.; SKOVSMOSE, O. A ideologia da certeza em educação matemática. In: SKOVSMOSE, O. (Org.). **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 127-148.

BORGES, F.A.; NOGUEIRA, C. M. I. Um panorama da inclusão de estudantes surdos nas aulas de Matemática. In: NOGUEIRA, C. M. I. (Org.). **Surdez, Inclusão e Matemática**. Curitiba: CRV, 2013, p. 43-70.

BRASIL. Decreto no 5.626. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2005.

_____. Decreto no 6949. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações legais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Abordagem Bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. Secretaria da Educação Básica. Caderno de Educação Inclusiva. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, 2014.

_____. Secretaria da Educação Básica. Ano 2 Unidade 4. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, 2012.

_____. **Relatório do grupo de trabalho, designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa**. Brasília. MEC/SECADI, 2014.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Ed. Especial n. 2, 2014, p. 71-92.

CAMPO LARGO. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE). **Proposta Pedagógica**. Campo Largo: 2008.

CAMPO LARGO. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal 1º de Maio**. Campo Largo: 2009.

CARDOSO, C. A.; FONSECA, M. C. F. R. Educação Matemática e letramento: textos para ensinar Matemática e Matemática para ler o texto. In: NACARATO, A. M.; LOPES C. E. (Orgs). **Escrituras e Leituras na Educação Matemática**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 63-92.

CARRAHER, D.; CARRAHER, T.; SCHLIEMANN, A. **Na vida dez, na escola zero**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CASTRO, N. P. de. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais**. Florianópolis, SC: UFSC, 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Estudos de Tradução.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 111-113.

CRUIKSHANK, J. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 149-164.

CUNHA COUTINHO, M. D. M. A Mediação de Esquemas na Resolução de Problemas de Matemática por Estudantes Surdos. In: **Espaço: informativo técnico-científico do INES n.º 21** (janeiro/junho 2004). Rio de Janeiro: INES, 2004, p. 54-62.

DAMÁZIO, M. S. M; FERREIRA, J. P. Educação Escolar de pessoas com surdez - Atendimento Educacional Especializado em construção. In: **Inclusão: Revista de Educação Especial**. vol. 5, n. 1, Jan-jul/2010. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010, p. 46-57.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pesquisa**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Loyola, 2011.

DANYLUK, O. S. **Alfabetização Matemática**: o cotidiano da vida escolar. Caxias do Sul: EDUSC, 1991.

DINIZ, M. I. Resolução de problemas e comunicação. In: SMOLE, K.S; DINIZ, M.I. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 87-97.

DORZIAT, A. Educação e Surdez: o papel do ensino na visão de professores. **Educar em revista**, Curitiba, n. 23, 2004, p. 87-104.

DORZIAT, A.; LIMA N. M. F.; ARAÚJO J. R. D. **A inclusão de surdos na perspectiva dos Estudos Culturais.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdos_estudos_culturais.pdf. Acesso em: 01 jan. 2015.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: JOHNSON, R.; ESCOSTEGUY, A.C.; SCHULMAN, N. (Orgs.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 133-166.

FÁVERO, M. H.; PIMENTA, M. L. **Pensamento e Linguagem:** a língua de sinais na resolução de problemas. In: Psicologia: Reflexão e Crítica, v.19, n.2, 2006, p. 60-71.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000200008>. Acesso em: 30 out. 2014.

FAVORETO DA SILVA, R. A. **Educação à distância e estudos surdos:** experiências de acadêmicos surdos com as tecnologias. Curitiba: UFPR, 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná.

FERNANDES, E. (Org.) **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Política de Educação Bilíngue para Surdos. **Educar em Revista.** Ed. Especial n. 2, Curitiba, 2014, p. 51-69.

FONSECA, M. D. F. R. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura e escrita da população brasileira. In: FONSECA, M. D. F. R (Orgs.). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas.** São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004, p. 11-28.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: **Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau, 1999.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática: o estado da arte. **II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos.** 25 a 27 de março de 2004 In: Anais... Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt5/03.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2015

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M.de C. e ARAÚJO, J. de L. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 77-98.

GIROUX, H. **Pedagogia crítica e resistência**, Tradução de Ângela Maria B. Biaggio, Petrópolis: Vozes, 1986.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONÇALVES, E. C. **Reconstituição da trajetória do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez – CAES, Campo Largo-PR**. Curitiba, 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 103-133.

JENKINS, K. **A história repensada**. Tradução de Mario Vilela. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>. Acesso em: 19 jan. 2015.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LEBEDEFF, T. B. **Letramento para Surdos**. In: II Seminário de Educação Bilíngue para Surdos. Pinhão: SEED, 2010.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: _____. (Orgs.). **Uma escola duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-32.

LOPES, M. C. O direito de aprender na escola de surdos. In: LOPES, M. C.; THOMA, A. S. da. **A Invenção da Surdez II**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p. 27-46.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, C.; CARVALHO, C. Literacia Estatística na educação básica. In: NACARATO, A. M.; LOPES C. E. (Orgs). **Escrituras e Leituras na Educação Matemática**. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 77-92.

LOZANO, J. Prática e estilos de pesquisa na HO contemporânea. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. 8. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p.16-25.

MANTOAN, M. T. E. O Atendimento Educacional Especializado na Educação inclusiva. In: **Inclusão: Revista de Educação Especial**. vol. 5, n. 1, Jan-jul. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2010, p. 12-15.

MEIHY, J. C. S. B., RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de História Oral para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MONTENEGRO, A. T. **História Oral: a cultura popular revisada**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MORAES, J. C. O; ROCHA, L. R. M.; SILVA, M. C. O surdo e a escrita numérica. **Revista Espaço, Dossiê Matemática e Surdez**, Rio de Janeiro, jul./dez. 2013, p. 35-43.

NACARATO, A. M; MENGALI, B. L. S; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NACARATO, A. M.; LOPES C. E. (Orgs). **Escrituras e Leituras na Educação Matemática**. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, S. P. F do; COSTA, M. R. Movimentos Surdos e fundamentos e metas da escola bilíngue para surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, Ed. Especial n. 2, 2014, p. 159-168.

NOGUEIRA, C. M. I.; ZANQUETTA, M. E. M. T. Surdez, bilinguismo e o ensino tradicional da Matemática. In: NOGUEIRA, C. M. I. **Surdez, Inclusão e Matemática**. Curitiba: CRV, 2013, p. 23-41.

NOGUEIRA, C. M. I.; BORGES, F. A.; FRIZZARINI, S. T. Os surdos e a inclusão: uma análise pela via do ensino de Matemática os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: NOGUEIRA, C. M. I. **Surdez, Inclusão e Matemática**. Curitiba: CRV, 2013, p. 163-183.

NOGUEIRA, C. M. I. **Surdez, Inclusão e Matemática**. Curitiba: CRV, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008. **Área da Surdez**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/caes.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: LOPES, M.C.; THOMA, A.S. da. (Orgs.) **A Invenção da surdez**: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 51-73.

PORTELLI, A. **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SÁ, N. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: Uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, V. M. Linguagens e comunicação na aula de Matemática. In: NACARATO, A. M.; LOPES C. E. (Orgs). **Escrituras e Leituras na Educação Matemática**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 117-126.

SCHULMAN, N. O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In: JOHNSON, R.; ESCOSTEGUY, A.C.; SCHULMAN, N. (Orgs.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 167-224.

SILVA, M. C. A da. **Os surdos e as notações numéricas**. Maringá: EDUEM, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidades**: Uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 131-154.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SMOLE, K. S. Entre o pessoal e o formal: as crianças e suas muitas formas de resolver problemas. In: SMOLE, K. S; MUNIZ, C. A. (Orgs.). **A matemática em**

sala de aula: reflexões e propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 49-66.

_____. Textos em matemática: por que não? In: SMOLE, K.S; DINIZ, M.I. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 29-68.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. **Análise da produção escrita de Surdos alfabetizados com proposta bilíngue:** implicações para a prática pedagógica. In: RBLA, V.4, N. 4, Belo Horizonte: 2014, p. 957-986.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda.** Florianópolis: UFSC, 2008. (a)

STROBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História.** Florianópolis, 2008. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. (b)

THOMPSON, P. **A voz do Passado:** História Oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VIANNA, C. R. **Vida e Circunstâncias na Educação Matemática.** São Paulo: USP, 2000. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Paulo.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul.** Florianópolis: UFSC, 2009. Dissertação (Mestrado). Santa Catarina.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 7-73.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Apresentação.

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

ANEXO C – Termo de Autorização do Uso da Entrevista.

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as entrevistas com as crianças.

ANEXO E – Termo de Autorização do Uso da Entrevista para as entrevistas com as crianças.

ANEXO F – Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Laumauga Gardinele Zanlorenzi, gravação em áudio, carta de cessão para autorização do material e narrativa sinalizada pela TILS.

ANEXO G – Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Maria Claudia Ferreira de Lima Lunardon, gravação em áudio, carta de cessão para autorização do material e narrativa sinalizada pela TILS.

ANEXO H – Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Daniela Risetto Delfino Liberato, gravação em áudio, carta de cessão para autorização do material e narrativa sinalizada pela TILS.

ANEXO I – Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Sandra Mara Damas da Costa, gravação em áudio, carta de cessão para autorização do material e narrativa sinalizada pela TILS.

ANEXO J – Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Jaqueline Taborda, gravação em áudio, carta de cessão para autorização do material e narrativa sinalizada pela TILS.

ANEXO K – Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Matheus de Oliveira Durante, gravação em vídeo, carta de cessão para autorização do material e termo de autorização das entrevistas concedido pela escola.

ANEXO L – Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Isabela Cristina dos Santos do Nascimento, gravação em vídeo, carta de cessão para autorização do material.

ANEXO M - Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Thayane Letícia Firszt, gravação em vídeo, carta de cessão para autorização do material.

ANEXO N - Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Jefferson Diego de Jesus gravação em vídeo, carta de cessão para autorização do material.

ANEXO A - Carta de Apresentação

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Caro _____,

Eu, Lizmari Merlin Greca, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática a Universidade Federal do Paraná, tenho desenvolvido, em meu trabalho de mestrado, um estudo que apresenta como tema é investigar fontes orais sobre o que pensam e dizem os professores e alunos sobre a Alfabetização Matemática no contexto da inclusão educacional, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna.

Considero importante contar com seu apoio para abordar a questão apresentada em minha pesquisa. Por esta razão, gostaria que me concedesse uma entrevista, na qual pudéssemos tratar e discutir o referido tema.

A entrevista será gravada em vídeo e o procedimento metodológico adotado com as gravações será o da História Oral: transcrição do que foi dito, posteriormente uma edição do que foi dito, visando a tornar o texto uma narrativa sem vícios de linguagem e em ordem cronológica e, a assinatura de um documento de cessão de direitos do documento escrito o qual representa a entrevista concedida. Quanto à identificação do entrevistado no corpo na dissertação, esta poderá ser nominal ou com a adoção de um pseudônimo, cabendo a sua livre escolha.

Na certeza que você irá participar das reflexões que serão propostas na minha dissertação, agradeço-lhe antecipadamente.

Atenciosamente,

Lizmari Merlin Greca

Professor Carlos Roberto Vianna (orientador)

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador (a) do RG _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para a pesquisa de Mestrado, intitulada até o presente momento de "Surdez e Alfabetização Matemática: o que os profissionais e as crianças surdas da Escola Municipal Primeiro de Maio têm para contar", desenvolvida pela pesquisadora Lizmarie Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (41)8446-2138 ou do email: lizmarigreca@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado (a) do objetivo da pesquisa: investigar através das fontes orais o que pensam e o que dizem os profissionais da Escola Municipal Primeiro de Maio sobre a Alfabetização Matemática no contexto da inclusão educacional das crianças surdas.

Minha colaboração a esta pesquisa se dará de forma _____, por meio de entrevista aberta com o uso de fichas a ser gravada em arquivo de áudio e/ou vídeo a partir da assinatura desta autorização e posteriormente transcrita e textualizada para constituir a base de dados da pesquisa. Antes que a versão final seja implementada à dissertação, terei acesso à transcrição e textualização da entrevista, momento em que poderei vetar partes que considere inadequadas.

Posso ainda, me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou sofrendo qualquer sanção ou constrangimento.

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, __ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante/entrevistado (a):

Assinatura da

pesquisadora/entrevistadora: _____

ANEXO C – Termo de Autorização do Uso da Entrevista

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DA ENTREVISTA

Eu, _____, portador (a) do RG _____, declaro por meio deste termo que autorizo na íntegra, o uso das informações por mim oferecidas nesta entrevista a partir da versão final do texto redigido com base em minhas palavras.

Esta autorização inclui o uso de todo o material transcrito da entrevista e/ou recortes do mesmo a ser veiculado de forma impressa e/ou digital na dissertação de mestrado desenvolvida por Lizmari Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna.

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, __ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante/entrevistado (a): _____

Assinatura da pesquisadora/entrevistadora: _____

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as entrevistas com as crianças.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM
MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador (a) do RG _____, CPF _____,
residente _____ no _____ endereço _____,

declaro, por meio deste termo, que concordei em autorizar meu filho (a) _____,

nascido em _____ no dia ____/____/____,

ser entrevistado (a) para a pesquisa de Mestrado, intitulada até o presente momento de **SURDEZ E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: O QUE OS PROFISSIONAIS E AS CRIANÇAS TÊM PARA CONTAR** desenvolvida pela pesquisadora Lizmari Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (41) 8446-2138 ou do email: lizmarigreca@gmail.com.br.

Afirmo que aceitei autorizar a participação do meu filho(a) por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado (a) do objetivo da pesquisa: **investigar o que pensam e o que dizem os profissionais e as crianças da Escola Municipal Primeiro de Maio, no município de Campo Largo, sobre a Alfabetização Matemática e as suas práticas pedagógicas, tendo em vista a inclusão das crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental.**

A colaboração do meu filho (a) se dará de forma _____, por meio de entrevista com perguntas, a ser gravada em arquivo de vídeo, a partir da assinatura desta autorização e posteriormente transcrita e textualizada para constituir a base de dados da pesquisa. Antes que a versão final seja implementada à dissertação, terei acesso à transcrição e textualização da entrevista, momento em que poderei vetar partes que considere inadequadas. Posso ainda, retirar a participação do meu filho (a) desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou sofrendo qualquer sanção ou constrangimento.

Eu, _____,
após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto
minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela
pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, __ de _____ de _____.

Assinatura do (a) responsável pelo /entrevistado (a)

Assinatura da pesquisadora/entrevistadora

Testemunhas

Testemunhas

ANEXO E – Termo de Autorização do Uso da Entrevista para as entrevistas com as crianças.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM
MATEMÁTICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DA ENTREVISTA

Eu, _____,
portador (a) do RG _____, CPF _____,
declaro por meio deste termo que autorizo na íntegra, o uso das informações
prestadas _____ pelo _____ meu _____ filho
(a) _____ nesta entrevista
em vídeo a partir da versão final do texto redigido com base em suas palavras.

Esta autorização inclui o uso de todo o material transcrito da entrevista e/ou recortes do mesmo sem restrições de prazos e citações, a ser veiculado de forma impressa e/ou digital na dissertação de mestrado **SURDEZ E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: O QUE OS PROFISSIONAIS E AS CRIANÇAS TÊM PARA CONTAR**, desenvolvida por Lizmari Crestiane Merlin Greca, RG 3271274-6 e CPF 519378679-00, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna e, bem como em trabalhos e textos produzidos relacionados a essa pesquisa, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ver a entrevista e usar citações, ficando vinculado o controle à pesquisadora.

Esta cessão afasta os responsáveis pelo entrevistado (a) e seus herdeiros de receberem qualquer espécie de indenização ou compensação em virtude do uso e administração do material.

A pesquisadora, por sua vez, compromete-se a utilizar o material citado com objetivos educacionais.

Para efeitos, este termo vai assinado pelas partes.

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Autorização do uso da entrevista.

Curitiba, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) responsável pelo entrevistado (a)

Assinatura da pesquisadora/entrevistadora

ANEXO F – Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Laumauga Gardinele Zanlorenci, gravação em áudio, carta de cessão para autorização do material e narrativa sinalizada pela TILS.

Laumauga Gardinele Zanlorenci

Data de nascimento: 05/12/1980

Formação: Pedagogia, pós-graduada em Gestão.

Atua como diretora.

Experiência na função: trabalhou 10 anos como professora e 2 anos na direção da Escola Municipal 1º de Maio.

Data da entrevista: 06/08/2014

Início: 14h

Tempo de duração: 55 minutos e 53 segundos.

P: pesquisadora

L: Laumauga

Pesquisadora: Então, Lau, vou fazer assim, vou colocar então essas fichinhas aqui você tá vendo de forma assim aleatória você vai escolhendo pra gente conversar um pouquinho, tá? Enquanto vai acontecendo a entrevista. (tempo para distribuir as fichas). Nessa primeira fichinha aqui ESCOLA essa eu escolho pra você, você vai falar um pouquinho pra mim do teu tempo de escola, as tuas memórias que você tem, em relação ao teu período de escola principalmente em relação à Alfabetização Matemática, né. Então, o que que você lembra as suas experiências desse período.

Lau: Tanto tempo...

P: risos.

L: Na verdade é eu vim da escola tradicional...

P: Uhum.

L: eu tava na escola tradicional, então esses dias até a gente tava questionando a questão das situações problema, que hoje é situação, ah não, no nosso tempo era problemas.

P: Uhum (riso).

L: você fazia aquela divisãozinha, a operação, a sentença matemática, a resposta, né. E a dificuldade que a gente tinha de entender da onde sai cada coisa né....

P: Humm.

L: na construção, a tabuada era decorada então, da onde saiu 2 vezes alguma coisa, então não tinha no, no concreto, não entendia da onde saia, mas saia de algum lugar e a gente tinha que decorar.

P: Uhum.

L: né, na verdade, então a, o que, comparando né, nossa alfabetização com a de hoje a, a abstração era total...

P: Uhum.

L: na nossa época, na minha época, na época tradicional, então saia de algum lugar que a gente não tinha nem ideia, mas tinha que aparece em algum outro lugar, então essa era a função, então você fazia contas, ai, sobe, mas sobe pra onde, vai pra não sei aonde, mas tem que tar ali no final, então acho que a dificuldade maior era essa, né, a gente entende da onde sai as coisas, e mesmo que questionasse não tinha uma devolutiva, porque também os professores da época não sabiam muito bem da onde saia.

P: (riso).

L: Então, aprende-se e reproduz o que aprendeu.

P: Uhum.

L: Né, então eu sinto assim um choque quando a gente, eu quando fiz o magistério que já tava mudando a concepção de, de educação, justamente na matemática, porque daí era tudo no concreto, ah então vamos ver da onde que saiu, daí você parava, mas meu Deus é daí que vem, né. Então, nossa, eu não sabia que era assim que construía, pra trabalhar a tabuada, a gente sabe decor, mas ah duas vezes alguma coisa, então era dois conjuntinhos que daí você conta lá dentro pra sair o quatro, por exemplo, então a tipo, a grandiosidade do concreto...

P: Uhum.

L: Só que, pra nós o processo fica todo confuso ao mesmo tempo, daí, eu senti essa dificuldade pelo menos assim, daí, porque você sabe o mecânico, então se acostumou com o mecânico, e você não tem a necessidade de buscar da onde veio enquanto você era criança assim, mas depois você se aprendeu, aprendeu. E daí você mata, tipo enterra todo o mecânico começar a reconstruir num outro conceito de concreto, essa dificuldade eu senti na, na transposição quando eu tava aprendendo a ensinar, né e quando eu estava sendo ensinada. Daí, a dificuldade que a gente tem mesmo de tipo quebrar conceitos que já foram embutidos na gente, era tão fácil, era só decorar e não precisa sair da onde saia.

P: risos.

L: E daí a dificuldade hoje de, que é, muitos tem ainda, a gente percebe essa, tudo certo?(se referindo ao gravador).

P: Uhum.

L: o do quebrar com o antigo mesmo, de poder reorganizar valores, a gente pega bastante, eu me pego bastante às vezes assim, nossa não é assim, tenho que mudar o olhar do que to fazendo, então acho que essa grande diferença que eu noto assim, tipo da educação na minha época e que era hoje, é isso e acabou, né, então você aprende, coloca lá na tua gavetinha, pra diferença de hoje, né, tipo vamos construir, vamos entender, entendeu, como ele vai sozinho.

P: Uhum.

L: Essa é a relação que eu sinto, dificuldade que eu tenho maior, assim...

P: Então...

L: Não sei se...

P: Tá ótimo! Então, agora você, é, escolhe, né. A ordem como você gostaria de começar a falar.

L: (tempo para buscar a ficha) muita coisa (sussurra), acho que aqui, FORMAÇÃO CONTINUADA.

P: Uhum.

L: Na verdade o que eu sinto falta na questão da formação continuada que eles colocam pra nós, não sei no nosso município é assim, muito tempo ficou assim, a primeira, mudava a gestão, né, muda a gestão, então tudo se inicia, primeiro congresso, primeiro...então teve uma continuidade do processo. Então, ah nós vamos trabalhar dificuldades na Matemática, então começou em 95 e tá continuando até agora, então esse ano a gente vai trabalhar dificuldades nas operações, nós professores vamos trabalhar assim, o ano que vem, ah, vamos trabalhar com a dificuldade de, de criar conceitos matemáticos. Não, daí é sempre uma coisa que a gente fala, é sempre a mesma coisa, a mesma fala, não muda, então a gente fica um pouco cansado de ouvir a mesma coisa.

P: Uhum.

L: Então, eu acho assim, a política mesmo que deveria pensar, tipo um processo de continuidade, então, quais as dificuldades e conversar um pouco com o grupo docente, e que não tem a gente sente que “ah peguem a pauta lá”, claro que a gente coloca, ah eu tenho dificuldades em trabalhar Matemática, mas daí como poderia ser feito essa, esse trabalho, como a gente poderia organizar o que nós fizemos um ano, ainda na gestão da outra diretora, pedagoga organizou e nós fizemos um trabalho porque nós sentimos que a escola tinha muita dificuldade no trabalho da Matemática.

P: Uhum.

L: E nós trabalhávamos com, com pro...situações de projeto. Ela fez todo o trabalho então nós ficamos e anos só estudando Matemática, então a gente se dispôs a vir depois do horário e fazer um trabalho de leitura, de conceitos matemáticos, o que era situação problema, como colocar pra criança situação problema, como utilizar a Língua Portuguesa na interpretação na situação problema, porque é uma coisa que liga a outra, se você não consegue interpretar você não consegue resolver, e a gente fez um trabalho muito bom.

Com esse trabalho viu que o nosso índice nas avaliações do MEC foram aumentando dentro da Matemática.

P: Uhum.

L: Então, a nossa preocupação agora tá sendo começar a voltar o olhar pra Língua Portuguesa, porque o trabalho foi, surtiu efeito. Então, a gente implantou o dia do desafio na sala, então, uma situação problema, que não envolvesse cálculo, só para exercitar o raciocínio, outros que tinham vários cálculos, pra uma resposta, então eles tinham que entender o mecanismo de sequência de cálculos, outras trabalhar com problemas até aqueles de palitinho, de movimento, toda semana tinha um desafio pra fazer, a gente tem até guardadinho como as professoras escreveram no caderninhos desafios, pra gente ir reutilizando. Então foi um trabalho que deu muito certo porque a gente tinha proposto que a gente tinha que sanar essa dificuldade da escola. Então, a escola se envolveu pra trabalhar essa dificuldade.

P: Sim.

L: Então, como que eu vou lá na educação infantil, lá no Pré II começar esse trabalho, pra quando ele chegue lá no 5º ano, ele tenha o domínio de todos os conceitos matemáticos, então lá eu vou trabalhar sequência lógica, porque que é importante trabalhar sequência, ah muitas vezes a gente trabalha e não sabe a, a importância que tem nisso no segmento.

P: Uhum.

L: Porque tal conteúdo ali, você tem que dar conteúdo, porque vem a matriz pronta e você não tem como interferir, mas então porque que eu tenho que trabalhar aquilo, que muitas vezes a própria escola, faculdade, não ensinam pra você, então, ah eu trabalho sequência, trabalha sim, sim. E por quê? Qual é a importância deles entenderem que tem uma sequência, o como que eu posso mudar isso, que jeitos eu tenho de fazer, na vida da gente a gente vai se adaptando se moldando as necessidades que surgem, e a sequência você pode fazer inúmeras. Então, descobrir também qual a lógica de cada sequência, a gente trabalhava já lá na educação infantil, coisas muito mais simples que vão se complexando na medida do caminho. Então, foi um

trabalho que surtiu bastante efeito, a gente gostou, tinha vários livros a gente leu, trabalhou com a Kátia Smole, trabalhou vários autores próprios da Matemática. Porque não era só a dúvida do aluno, era nossa mesmo. Como trabalhar? Como fazer ele entender? Se a gente não entende, a criança não entende e não domina. Eu acho bem interessante essa questão, e o que eu acho que falta na política pública na formação continuada, tipo esse olhar de vamos aprofundar.

P: Uhum.

L: E é tudo muito superficial, fala...

P: E nas, com as crianças surdas no caso à formação continuada em relação à Surdez.

L: Eu acho que esse trabalho de Matemática foi o que mais surtiu efeito na, na questão do aprendizado, porque o concreto trabalha, envolve, é claro que antes a, a escola não, não tinha as crianças inclusas em sala, né. Então, isso veio vindo com o tempo, então tinham as classes do PERAE, eles tinham, cada turminha, né a Marilu trabalhava com eles, né, 1º, 2º, 3º ano, né.

P: Uhum.

L: Todo dia, e quando é, eles entraram pra sala a gente também, não mudou nada, porque a gente tem 30 ditos normais e mais um incluso, então, então o teu olhar e o papel do professor é difícil por isso, porque você tem que ter 30 situações pra trabalhar, mais uma que você não domina, por, porque nem todo professor da rede domina Libras, e se o intérprete falta faço o que...

P: Uhum.

L: O que que eu faço com aquela criança que não me escuta, não me entende, eu vou fazer mímica, que é uma dificuldade que a gente tem até hoje, a gente tem, graças a Deus a nossa escola a gente tem um suporte muito grande por ter o centro aqui, mas eu vejo escolas, né, que recebem como a gente diz, deixam o aluno, do nada, pro professor despreparado, sem um conhecimento, então, a dificuldade dentro, só que eu trabalho com o concreto é muito mais valoroso pra criança surda, e incentiva as crianças ditas normais,

porque a gente vê a influencia, você sabe do querer trocar as experiências, que é o que eu percebo andando, eu vou no 1º ano, no 3º ano, tipo eles vão tentando aprender Libras, porque é o aluno que, né, o coleguinha tá ali, ele tem que interagir com o resto da turma, então como que eu vou falar com ele meu amigo se ele, né, não vai me ouvir. Mas eu tenho que aprender, então a gente vai vendo a, a, e a criança muito natural então, né, então ela vai se adaptando, então, uma coisa que a gente às vezes brinca assim, é a gente não sabe se eles prestam atenção na professora ou na intérprete, né. Pra aprender os sinais.

P: (riso).

L: Então que é uma coisa, que é até tinha pensado com a meninas da gente fazer, tentar, poder tentar fazer que eles tivessem um momentinho só de Libras dentro da sala, com a, o coleguinha, né, tentar aprender mais a língua de sinais, mas eu vejo assim, na Matemática, pelos menos aqui as meninas se desdobram pra criar atividades, pra montar estratégias diferenciadas, então a Dani é solicitada o tempo inteiro.

P: (riso).

L: “Ai como que eu ensino a fazer isso”, e as professoras tão, que tem as crianças dentro de sala elas tem um, a gente vê que elas têm um interesse maior em aprender coisas novas, sabe diferente da que não tem, porque quando você sabe que não tem algo, que não tem objetivo, que faça você caminhar, você também não tem interesse de caminhar.

P: Ah, sim. Uhum

[Tempo: 15:12]

L: Então, acho que o olhar da, da formação deveria ser assim, aprofundar o conhecimento, não superficial que a gente tem. (tempo para buscar outra ficha)

P: O APOIO PEDAGÓGICO.

L: É outra questão dentro da área da Surdez, né. O trabalho das meninas aqui, é bem importante, é eu vejo assim, é, a desva..., eu sinto a desvalorização do

processo, não pela escola, não pela, mas pela própria família, a dificuldade que as famílias tem de trazer as crianças pro apoio, tipo como se não fosse algo necessário.

P: Uhum.

L: “Ela vem pra escola, fica quatro horas, porque que eu tenho que mandar ela mais quatro horas, pra quê?” Sem entender tipo a ques...a necessidade do, do adquirir a língua, porque o apoio é justamente né, pra formação da língua, né, eles têm que dominar a língua, eu vejo a, as meninas fazem o curso de Libras também, justamente pras famílias virem, a gente tem pouco pais que, ou quase nenhum, dentro do curso adquirir a língua e conversar com seu filho, interagir com seu filho.

P: Sim.

L: Então, o apoio a gente vê que assim como algo fundamental.

P: E você como diretora, o que que você percebe no funcionamento então do CAES?

L: Elas têm, o trabalho delas tipo, como que eu posso falar pra você assim (sussurra), elas são extremamente dedicadas, então, ao ligar pro pai, “ai não veio hoje lá, olha lá o aluno não tá vindo, o que que a gente pode fazer”. Liga pra secretaria, mobilizar, porque muitos alunos, o que que acontece, nós tínhamos um aluno, que ele morava na Ferraria, não tinha como vir pro apoio, o pai meio que dizia assim, “ou ele vai pra aula ou vai pro apoio.” Então, a Dani veio, “Lau o que que a gente faz, porque ele precisa, né já tá no 3º ano lá na Ferraria” não tinha intérprete quando ele tava na sala né, apático lá tipo o mundo girando ao redor dele e ele sem entender nada, conseguimos né, o carro, transporte, mas a dificuldade era o que, até o ponto era longe, então o pai não queria trazer da casa até o ponto, daí outra briga com o pai, convencer, questionar, explicar a importância do trabalho, pra conseguir. Então, as meninas correm muito, elas lutam muito pelos alunos, sabe e é uma coisa que motiva a gente, elas, o trabalho tanto da Marilu que eu conheço, o trabalho que eu via da Marilu correndo e sempre muito interessada, muito empolgada, um exemplo mesmo, e eu falo que, que elas tem tipo a dedicação como meta.

P: Uhum.

L: Não só o aluno, mas o dedicar se ao tipo a conseguir fazer melhor a cada um.

P: Ir além, né.

L: Isso. (tempo para pegar outra ficha)

P: ORALIDADE.

L: N questão do, do aluno surdo (dúvida). É, já conversei bastante com a Marilu é, sobre essas questões justamente para tirar dúvidas, porque a gente, por mais que não tenha agora algum dia a gente pode ter um aluno, né.

P: Uhum.

L: Então, eu queria saber, tanto a dificuldade de, que a gente diz da família, enfrentamento da família, já é outro obstáculo, porque o pai não quer, que ele fale, que ele escute. Eu perguntei pra Marilu o que, como antigamente era o processo né, de massacre pra criança aprender a falar, aprender a ler, né, daí a Marilu falou, é justamente a, quando foi criada a concepção era justamente essa do aluno tem que falar, senão ele é de outro mundo, ele não se adapta a sociedade, então ele tem que falar, daí eu falei, conversando com a Marilu eu perguntei, tá e o teu olhar Marilu, ela falou “olha Lau, cada época a gente se adapta ao que tá no, na sociedade, como se diz no mercado, né, era aquele tratamento que tinha, aquele tipo de trabalho que a gente tinha que fazer”, daí eu falei e aí “tá e hoje, né”, porque a gente precisa, ela falou que hoje ela acredita que né, que a LIBRAS é melhor pra criança. Fiz o curso de Libras, não me lembro metade porque como a gente não exercita a gente não sabe, mas eu acho assim que é, a visão da criança ter que se adaptar a gente é muito errada...

P: Uhum.

L: Né, tudo bem, todo o resto do mundo fala, mas ela tem a característica dela, porque que a gente não pode se adaptar a ela, porque que ela, né, porque não ter essa troca, ela fala, então eu acho assim que, que, que esse trabalho de

retirar a oralidade, de forçar a criança a falar e, e utilizar muito mais os sinais, a Libras, é muito mais valoroso pra criança, porque também ela tem a identidade dela, tipo eu não sou sozinho no mundo, eu não to perdida, mas eu tenho respeito, respeitam a minha condição.

P: Uhum.

L: Que eu acho interessante, claro que a gente tem problemas também, com pais, a gente tem dois pais, né, de alunos aqui que a gente tem, tipo constantemente que...

P: Aham.

L: Brigar, né, mas ele tão, acho que aos pouquinhos eles vão entendendo...(riso baixo). (tempo pra buscar outra ficha). Pras CRIANÇAS (tom de voz baixo).

P: CRIANÇAS SURDAS.

L: Eu mudei a visão depois que eu comecei a trabalhar aqui, não conhecia, ouvia falar, né, na televisão, a gente via assim, na faculdade, mas tipo o contato direto, entender o mundo né, das crianças eu não tinha isso também, então eu tive aqui. Tive o Felipe quando eu tava com, na educação Infantil, que ele tinha perda moderada, então ele ouvia um pouquinho, usava aparelho, mas tinha dias que ele não queria o aparelho, não e daí ele gritava, eu dizia "Meu Deus, como eu vou trabalhar com essa criança!" E não era uma dificuldade tão grande, porque ele ainda tinha, ele conseguia se falasse alto ele entendia, só que eu dizia, ela não tem que se adapta a mim, era o meu pensamento, eu tenho que me adaptar a ele, porque ele que precisa de ajuda, então eu tenho que aprender o que ele precisa, e é esse olhar que a gente tem pras crianças nossas hoje aqui na escola. Então, elas são especiais pra nós, mas não especiais pela deficiência, são especiais porque elas são precisam ter um acolhimento, um entendimento nosso sobre o mundo delas.

P: Uhum.

L: Né, isso que eu vejo, que a gente vê que as nossas professoras também aceitam muito fácil, então ah a criança, vai ter um aluno surdo, vai ter um

intérprete, a gente não vê “ Ai Meu Deus, eu vou ter um aluno” não, “ Ai que legal, eu vou aprender eu vou buscar” Esse olhar de algum, eu vejo que a gente criou em torno delas, né.

P: Uhum. E você é, é percebendo, como você não fica diretamente com eles em sala, que que você percebe deles, nos outros ambientes quando você encontra no recreio, no...

L: Na verdade assim, se a gente não, outra pessoa que passa, é um aluno como qualquer outro, porque eles brincam...

P: Uhum.

L: eles correm, eles interagem, eles vêm reclamar, eu não entendo muito, ai eles reclamam eu digo, “Dani oh, fulaninho tava lá reclamando só veja com ele direito porque ele reclamou pra mim, eu não entendi”, então tem que toma atitudes...

P: E você então você percebe que eles no movimento, mesmo que você não entenda a, a língua de sinais, mas vem uma comunicação efetiva com significado.

L: Vem, vem e quando ele não conseguem, eles chamam um colega, tipo eles viram que eu não entendi, a gente faz, por exemplo, “Não to entendendo nada.”

P: Uhum.

L: Eles chamam um amiguinho, mostram pro amiguinho “oh diretora foi o fulaninho que bateu nele”, ah então eu, “vamos conversar com o fulaninho.” Então, eles tentam, eles comunicam, né, a falha daí não é deles, é nossa que não temos...

P: Uhum.

L: Né, o domínio total da língua, uma coisinha ou outra a gente consegue, mas eles, eles tão no ambiente deles, então eles vão brincar, eles vão correr, eles vão pular, eles vão reclamar, eles vão brigar, eles vão aprontar como todos aprontam, então, já cansou de ser dois, três e ter um ali no meio, que daí eu tenho que chamar a Dani, pra dar bronca ali, porque ele tava junto aprontando.

Então, eles, eles criam um mecanismo de interação, e a criança, como eu disse a criança, tanto faz se adaptar as dificuldades, tanto as surdas como as ditas normais, eles interagem tipo são iguais.

P: Aham.

L: Eles são iguais, então você vê corre, pula, igual a qualquer outra criança.(tempo para pegar outra ficha) Difícil, né (tom baixinho).

P: (Sorri baixo).

L: Difícil. Cada vez mais difícil. (tom baixo)

P: Risos.

L: A LÍNGUA, que é a base do trabalho das meninas aqui, não, não conhecia, antes de entrar.

P: A Libras, você não conhecia?

L: Não muito. A gente só conhece da música da Xuxa.

P: (risos).

L: Que era o básico, criança, que todo mundo conhece.

P: (risos).

L: Mas a profundidade da língua em si, não, e as vezes eu vejo as meninas no, ali na entrada, elas ficam ali conversando, eu disse “vou proibir essas professoras de conversarem em LIBRAS pra não, a gente não saber o que elas tão falando”, mas elas tão comentando ou, eu vejo muito a Vivi, né, que tá como intérprete de um aluninho, ela diz “ai Dani como que faz lá a casinha não sei o que, porque eu não lembro” a Dani a gente, e eu reparo todas as outras professoras ficam meio observando, pra absorver a língua um pouco. É, é a dificuldade que é, porque eles são muito rápidos, eles já Meu Deus do céu, nunca a gente vai ter essa agilidade, de dominar a língua, e acho ela muito ampla, claro que pra gente, né, como diz a Dani são um, a gente pega blocos de, pra montar...

P: Uhum.

L: uma frase, pra explicar, você não teve a oportunidade de vê a oração, então a gente faz a oração e ela tá interpretando pros alunos surdos junto, e várias crianças fazendo junto, pra aprender a fazer a oração na, na língua. E o trabalho de converter, né, porque é um bloco, como é que eu vou explicar isso aqui, com um, com um desenho, um símbolo, uma representação, o que é muito abstrato, seja a ser no caso muito abstrato pra nós.

P: Uhum.

L: Porque a gente diz “Ah isso aqui, então a mesa com pano verde pra aquela criança você não vai colocar, a mesa está ocupando”, então esse condensar em símbolos que eu acho interessante, sabe. E eles criarem, como diz a Dani ah eles criam um monte Lau, tem horas que eles fazem uma coisas que você tem que o que que é porque eles já tão fazendo a língua deles virarem como a gente faz, gírias...

P: Uhum, entre eles né.

L: Que é o domínio da língua, né. Eles dominam uma língua deles.

P: Uhum.

L: E a gente tem que se adaptar pra entender também. Como a gente não entende metade do que as crianças falam, quando falam em gíria, eles também têm o jeitinho deles de como se diz, é burlar o entendimento da gente pra saber o que eles tão fazendo.

P: (riso baixo).

L: Então. (tempo).

P: PROFESSOR SURDO.

L: Então, no meu curso de Libras, eu conheci, né, a Giovana que era aluna aqui, e ela que deu um, o nosso curso de Libras, junto com a Marilu. Por coincidência ela era irmã duma amiga minha, estudando juntas, né, fizemos todo o fundamental juntas, sabia que ela era surda, mas não, não tinha o

contato, né, de troca de experiência, e ela lembrou de mim, quando ela me viu no curso, então ela, né, como ela tem oralidade, tem o domínio da LIBRAS, foi daquela época que, ela disse “ah, você era amiga da minha irmã” Sabe, daí eu olhei quem é? Quando eu vi ela era pequenininha, uma moça bonita, mas daí eu falei, “Mas quem é? Quem que é você?” Ah a Giovana, daí meu Deus, né, tão bonito de ver.

P: (riso). Pequenos e cresceram...

L: E a questão da dificuldade, né, porque a cabeça da gente, nossa ela era surda, tá aqui ensinando daí eu perguntei pra Marilu, ela já tava trabalhando, então uma coisa assim, tipo é, o meio se adaptou a ela, não ela se adaptou ao meio, então é muito poderoso, mas só que bateu a dificuldade, né, pois gente não tem a preparação para ter esse tipo de professor, né...

P: Sim.

L: Não, então seria aqueles trabalhos específicos e a gente justamente, eles falam né, a grandeza deles é justamente passar pra nós a língua deles.

P: Uhum. Então a experiência que você teve com surdos foi no curso de Libras.

[Tempo: 29:35]

L: No curso de Libras. Depois aqui a gente vai, né, vai adquirindo com o tempo das meninas, mas a tipo, a primeira assim, foi ter um professor surdo, totalmente surdo, né. E a Marciane também, que é a filha da Marilu que a gente cruzava assim...

P: Uhum.

L: Que ela também vinha dava ajuda, daí, mas ter visto antes, eu nunca tinha, tinha como se diz, esbarrado, nem sabia que existia esse tipo de atuação, né, que era bem, que agora, como tem a inclusão é muita mais há 10 anos atrás não era assim.

P: Ah sim.

L: Então, tipo eu achei, o trabalho muito lindo justamente por isso, porque eu não conhecia a língua, nada da língua, meu Deus olha a dificuldade desse trabalho, o esforço, né, pra, pra colocar essas criancinhas no meio desse mundarel de letras e ...

P: risos.

L: Então é isso que encanta, né.

P: É.

L: (tempo) Vamo ver aqui. (sussurra). Este aqui.

P: INCLUSÃO EDUCACIONAL PONTOS NEGATIVOS.

L: Na minha visão mesmo o ponto negativo da inclusão são, é a falta de preparação dos profissionais, então, né, veio o decreto determinou as crianças estão inclusas, pronto, tipo e a preparação do profissional para receber, não saber trabalhar com esses alunos, a gente não tá só falando do aluno surdo, que é uma deficiência fácil, ou dum aluno cego, que escuta que tem..., mas nós temos outros comprometimentos dentro do processo de inclusão, então a surdez e a visão são as mais fáceis de trabalhar, agora temos o, temos várias outras deficiências, a gente não tem como, as vezes, nem suporte pra trabalhar, que daí, é, é, até dentro da escola mesmo, a gente discutia e falava assim, eu como professora na época, dizia assim, gente eu não sei como trabalharia se eu recebesse um aluno, por exemplo, né, com uma paralisia cerebral, e é direito dele tar dentro da escola, como que eu vou trabalhar, porque eu tenho os normais e tenho esse aluno, então quem que vai sair ..., alguém vai sair perdendo, nesse conjunto...

P: Uhum.

L: e geralmente quem sai perdendo...é o aluno que tá incluso.

P: Mas o surdo de uma forma geral, então você...

L: Na verdade, eu acho assim...

P: Você percebe, você colocou os pontos negativos, né...

L: Na verdade, não que não tenha dificuldade, tem, porque o aluno nosso que veio da Ferrara, justamente porque lá ele não tinha intérprete.

P: Uhum.

L: e não tinha quem fizesse o trabalho, então ele tava lá dentro da sala lá, como enfeite na sala, então eu acho assim a falta de estrutura pra colocar essas crianças dentro do ambiente é, é grande ainda. Nós somos referência aqui em Campo Largo, porque nós temos o Centro, nós temos as professoras dentro aqui, qualquer recurso, a gente corre...

P: Uhum.

L: Elas ao a referência, só que outras escolas que não tenham e receberam esse aluno, como que elas vão fazer, como elas vão, porque elas não dominam a Libras, elas não dominam o trabalho e eles vão ficar ali na sala, como a gente diz, meio que decorando a sala porque não, não se tem como trabalhar e eu acho que a falta de investimento do, no profissional mesmo.

P: Uhum.

L: Tipo o que que é a deficiência, como se trabalha, o que que eu posso fazer, tá eu não domino a LIBRAS, mas que caminho que eu posso ter, quando eu receber esse aluno, porque até se adaptar e até aprender demora, a gente sabe, né, que leva um tempo, as meninas tão, tem anos então, a gente vê que uma hora ali um tá procurando, uma coisa que o tempo todo você tem que tar buscando, mas é, é a dificuldade assim, ou, e a gente já ouviu de vários professores isso, ou eu levo a turma, ou eu trabalho visão, daí a questão ah mas daí vai ter uma auxiliar em turma, tipo ah eu queria redução do número de alunos, segundo a lei eu teria, mas eu tenho um 2º, um 3º ano mesmo, alunos inclusos que a turma tem quase 30 alunos, o ideal seria 20 porque eu tenho uma aluna inclusa.

P: Tem no município essa legislação? De Campo Largo tem?

L: Tem, tem, mas a gente sabe que não funciona, né, se eu preciso eu ter, eu coloco, eu preciso ainda, a própria educação infantil, a passou de 20 alunos, eu preciso de um, de mais um auxiliar, dependendo da faixa etária, a gente sabe,

daí eu tenho professores que trabalham com margem de alunos, tá ali pra dá conta de todo mundo. Eu tive aluno, nós tivemos um aluno com síndrome de down incluso que era outra dificuldade, porque é um outro olhar que você tem...

P: Sim.

L: Ele não falava, né ele tinha reações de agressividade, porque quando ele é contrariado ele ficava extremamente brabo e agitado e a professora dizia “ah gente ou eu cuido da turma ou eu cuido dele, que que eu faço?”, daí foi uma briga, pra vir alguém pra acompanhar ele em sala, porque até então ela tava sozinha e tal e mais 20 e poucos alunos. Então, acho que a falta da estrutura é, é o ponto mais, o que pesa mais mesmo.

P: Uhum.

L: Porque a inclusão em si, a gente pode falar dela aqui (PONTOS POSITIVOS)

P: Uhum.

L: Eu acho que é um grande avanço, pra nós ditos normais, o, a modificação do olhar sobre o outro, sabe. Porque a criança deficiente sempre foi vista com pena, ai coitadinha, não pode ouvir, ai coitadinho não pode ver, ai coitada não tem...e a gente muda esse olhar, tipo não é coitadinha, coitadinha sou eu que não tenho como dá conta do que ela pode fazer, como é que eu, eu na minha normalidade não consigo desenvolver ela, entendeu?

P: Uhum.

L: Então, é a mudança do, do foco, né, Você tira, tipo a, aquela situação de coitado do aluno...

P: Sim.

L: E volta teu olhar tipo, o que eu faço pra superar a minha dificuldade com relação a ele, eu acho que esse é o principal, é o repensar mesmo da tua ação, da tua prática, quando o professor realmente é professor, porque a gente sabe que tem os dois extremos, mas o mudar o olhar é muito gratificante.

P: Uhum, em relação a, é, ao conjunto da escola, você como diretora, em relação ao conjunto da escola, a inclusão, então é se mostra como positiva?

L: Positiva, porque na verdade é, o que eles querem, eu digo que na nossa escola, nunca foi, ela não precisou de inclusão, né. Porque já aconteceu, acontecia naturalmente então, os alunos estão aqui, eles saem, assim, mesma coisa que os alunos do CAEDV, então eles entram saem, estão dentro da sala, conversam, os pequenininhos conversam, então tipo eles não veem ele ah ele é um aluno surdo, ele é aluno da escola.

P: Uhum.

L: Ele tem um probleminha, eu tenho outro e assim vai. Então, é muito natural, eu vejo assim, que na escola a gente não tem esse problema, “ah virá um aluno que” que a gente sente nas outras escolas, o trabalho de preparar a escola pra chegada do meu aluno e na nossa não.

P: Uhum.

L: Tipo já é normal, né. Então, ah chegou a Isa o ano passado, então a Isa é aluna nova.

P: Então você acha assim, que não há mais aqui nesse ambiente a discussão, é que, que não pode ou que... ele tem que ir para uma outra escola.

L: Não.

P: Não tem mais...

L: Não muito pelo contrário, geralmente a briga é assim, tragam pra cá, que a gente dá conta.

P: Uhum.

L: O que também não é bom, muito, porque a gente vê assim, então, os alunos surgem no município e eles acabam, eles vem pra nossa escola, porque já é tipo, então tão normal pra nós, no modo de dizer, ter esse aluno e trabalhar com ele que daí fica mais fácil, eu adaptar pra cá, do que adaptar a nova escola.

P: Uhum.

L: Né, então pra nós é o normal, é o nosso dia a dia. Nós temos alunos de todos os tipos, né, então, nós temos alunos com, já vieram pra nós alunos com condutas típicas, já vieram *any* situações que outras escolas não aceitaram, mas a gente acolheu. Então, tipo a gente criou um espírito acolhedor, mesmo de, desses alunos, tem dias que eu digo, esses dias eu tava com a (sem compreensão), “Meu Deus do céu, porque que vem tudo pra gente!”, né. Ai ela olhou assim “porque a gente da conta” porque a gente não tem medo de... erra bastante, mas aprende muito mais,né.

P: Uhum.

L: Então, as meninas vão atrás, a Dani vai atrás, vem alunos com outras dificuldades, a gente corre atrás, então a gente se adapta a, aquilo que eu falei, a gente, nós nos adaptamos a eles, não eles precisam se adaptar a nós. Então, nós temos que mudar nosso olhar.

P: Uhum.

L: E vai natural, então eu preciso corre atrás, então vamos correndo atrás. Eu tenho que me adapta porque agora é outra situação, então vamos se adaptar a essa situação, e fica mais fácil, já é hábito, né.

P: Sim.

L: Se tornou a rotina, tipo é normal, assim, o normal pra nós (riso).

P: (risos). Então.

L: (tempo), a questão do LETRAMENTO, (tempo), esse eu não domino muito na área da Surdez...

P: É assim, é ...

L: Porque eu vejo o trabalho que elas fazem.

P: O que você já observou.

L: Que é difícil, eu falo pra elas “meninas como é difícil”, porque eu vejo o trabalho de, que elas fazem, né, para eles adquirirem a língua, entender, porque a Dani diz que é uma maior dificuldade e isso eu acho também, é o registro que a escola formal precisa, então a prova, o avaliar naquela, o, a construção de texto, que pra eles na linguagem deles é tão fácil, a hora que eles precisam usar a nossa linguagem na escrita, se torna tão difícil, e essa aqui, eu vejo assim, que eu trabalho mais árduo das meninas assim sabe, pediu pra colocar e ter alunos que a gente tem 3, 4 anos que não evoluem, mas não evoluem porque não tem o trabalho da escola, dos que faltam parceria da família também, porque não aceitam a condição, então aquilo trabalho que a gente, elas ficam, ficam, e daí aquele tipo, um avanço, tipo é a vitória, conseguimos.

P: (riso).

L: mais um degrauzinho, agora vamos batalhar por outro, e eu acho muito bonito o trabalho delas nessa questão assim, sabe, às vezes eu passo por aqui e vejo elas na sala se desdobrando e mostram, escrevem e falam, falam, e uma coisa que algumas professoras adaptaram pra sala a questão dos esquemas pra trabalhar, porque pra nós é mais fácil também, e pra criança, então aquilo, tipo vamos tentar ligar palavrinhas perdidas, o que que tem aqui nesse meio e vamo tentar é esse meio que a gente tem que achar que tá ali, é o que eles tem que ser estimulados a colocar, então. Entre isso, isso e isso o que que falta aqui.

P: E você vê assim, já percebeu práticas dessas, que acontecem no CAES acontecerem em sala também?

L: Sim, muitas mudanças, na verdade elas conheciam, né, então as intérpretes que estão ali, elas dizem ” ah o que que você acha se...”, então uma vai passando pra outra, né. “Olha, lá com eles funciona bem, você já tentou? Eu já fiz” e eu usava na educação infantil, o dia que eu vi a Marilu fazendo, eu falei nossa isso é interessante. Então, eu fazia com os pequeninhos, eu fazia assim, “ah então hoje nós vamos falar do coelho”, daí eu colocava Coelho, por mais que eles não, não fizessem a leitura, mas já tem o contato, assim então, “o que que o coelho faz?” “Ah o coelho pula”, então eu ia colocando as

palavrinhas, tá, fechou. Uma semana depois eu dizia então, “ ah, vamos retomar a nossa semana, tudo o que a gente fez?” ou fechava o projeto que a gente trabalhava, assim, então “vamos tudo o que a gente lembra a gente vai colocar, como que a gente vai fazendo?”, e desenhava os esquemas, muitas vezes eles copiavam, ou com desenhos que a gente fazia, então a gente estudou o coelhinho, porque eu vi ela fazendo um dia, então, nossa isso é interessante, e pros pequenos também é mais fácil, palavras pra eles mais os desenhinhos, então chegava pra eles,”ah mas então o que que você fez aqui”, “Ah aqui a gente trabalhou isso e isso”, “e daí?” “Daí, a gente veio pra cá, olhe a gente aprendeu” e a construção, e é muito fácil de memorizar porque são símbolos que vão ligando a conteúdos.

P: Uhum.

L: E elas instigam a fazer. O 5º ano eu sei que usa. As outras turmas eu tenho dá uma conversada, porque é mais a área da pedagoga, né, que tá ali junto mas a gente dá de vez em quando uma passada nas salas pra ver..

P: O que tá acontecendo.

L: Aham. (riso). (tempo) Então (sussurra)...

P: As PRÁTICAS PEDGÓGICAS.

L: Ai, em quais os sentidos, porque são tantas!

P: É como você não, não tá diretamente em sala ou fala das tuas práticas que você, você nunca teve trabalho com aluno surdo? Não, né?

L: Não, só com moderada, ele ouvia, tinha a oportunidade de conhecer.

P: Uhum.

L: Mas, eu vejo as meninas, né, na sala de planejamento lá, montando esqueminhas, eu gosto de ver as intérpretes, né. Então, a professora faz o planejamento e a adaptação que elas fazem do planejamento, então a professora diz “Ah eu posso trabalhar isso aqui? Você acha que ela vai conseguir entender?” “Ah, não desse jeito não.” Então, a, a troca de, de experiências delas.

P: Uhum.

L: “Ah eu acho que assim ele entende.” Ai, “Ah será que o resto da turma também vai entender?”. Então elas fazem muito essa troca, o adaptar do planejamento, então, e daí eu não, isso eu não sei muito bem como funciona, a pedagoga tá sempre intermediando, e a, e a pedagoga desse ano...

P: A pedagoga de lá do ensino regular com a Dani aqui tem uma relação de troca?

[Tempo: 45:02]

L: Sim, tanto é que a Rose trabalhava no CAEDV, ela adaptava também no CAEDV, então ela diz “ah, eu acho que não vai funcionar com a nossa conversa, vamos com a Dani como, o que que a Dani acha.” Ou ela diz assim “eu acho que se vocês fizessem assim, veja com a Dani se tem a possibilidade.” Porque elas também não se, elas se conversam mas não é o tempo todo, porque...

P: Uhum.

L: Né, cada uma, às vezes a Dani puxa as prof...as intérpretes pra cá, vamos sentar “o que que vocês tão fazendo, como que vocês fazendo”, vai lá com as professoras “oh, o que vocês acham, tá bom o trabalho das meninas na sala? Elas precisam mudar alguma coisa? Vocês querem que elas ajudem? “ Como a Rose faz, elas conseguiram adaptar? Precisam de material? Precisa fazer alguma coisa diferente pra eles? Então, ela, a gente vê assim que elas tão em sintonia...

P: Uhum.

L: elas se, e às vezes sentam juntas sim, sentam, conversam, discutem, a Dani fala “Ah Lau eu acho que nós tinha que pegar assim, vou lá sentar com a Rose.” Vai lá, (riso)

P: (risos).

L: Pode fazer o que você acha que tá certo, vá embora. Tá o TRADUTOR vamos falar das meninas, né. Tradutor e intérprete.

P: Das intérpretes, é.

L: Na verdade assim, no, bem no comecinho, quando eu as meninas entraram, a gente sente um pouquinho resistência, porque a gente nunca gosta de outra pessoa lá na sala. Porque o primeiro momento tipo assim, a ela tá vendo se eu estou fazendo certo ou errado, e... só no comecinho, eu acho que agora tá tão natural, que as meninas são ali, tipo, é auxiliar e é professora e chama atenção do, do aluno que tá aprontando, que saiu do lugar, como a, né, a elas interagindo e acho que isso é um facilitador...

P: Uhum.

L: na verdade. Mudar o olhar da intrusa na sala pra tipo a companheira de trabalho. Tipo, a gente tá trabalhando junto, e ela o foco maior, claro, elas ficam no aluno surdo mais, a interação com o todo também é muito importante, e a professora, não se isolar no aluno surdo, porque tem a intérprete em sala.

P: Uhum.

L: Porque muitas vezes acontece aqui, eu dou a minha aula a intérprete que se vire lá, ensine ele, eu não tenho essa relação. Porque na verdade, ela tem que, ambas ver que todos os alunos são das duas, né. Então, não é porque a intérprete tá ali, que aquele aluno não é meu, o aluno, que eu não tenho que ir lá olhar o que ele tá fazendo, que eu não tenha que dizer “nossa que legal” e olhar pra intérprete e “como que faz o legal pra ele”, e mostrar pra ele, então eu acho assim que esse trabalho é muito importante. Na escola, tipo, uma consciência disso. É, é, foi colocado, embutido e a gente vê que tá funcionando.

P: Uhum.

L: Porque a gente sabe que tem resistência, até quando vem uma auxiliar, daí a gente, as professoras “fica lá vendo se eu to fazendo, se...”, até quando vêm as estagiárias, que a gente diz ai meu Deus eu já passei por isso, né, coitada da estagiária, porque a questão assim “ai porque que os alunos vão ficar alvoroçados, porque ela vai vê se eu to fazendo, o que que eu to fazendo, será

que eu chamo atenção?” E não é assim, você tem que vê tipo, que a pessoa tá ali dentro pra ajudar, compartilhar, ajuda...

P: Sim.

L: mutuamente. Eu acho assim, que agora, elas tão caminhando bem...

P: (sorri).

L: nessa questão. Ficou ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA. Você quer dentro do contexto da escola ou como um todo...

P: Pode falar um pouquinho do contexto da escola e se você se sentir a vontade pode falar das crianças também, dos surdos também.

L: Que é o tra... na verdade as meninas estão no Pacto agora, elas...

P: Uhum.

L: tão todas eufóricas com a caixa matemática, que elas tão montando, né. Esses dias eu falei “então me explique mas pra que que serve essa caixa?” Porque a gente fica fora de sala a gente fica totalmente alheia do, “ah é porque daí, quando eles tiverem dúvidas e tiverem fazendo uma operação, tiverem fazendo... eles vão lá pegam um palitinho contam”, ah interessante, o concreto voltando e daí, e claro que a gente tem as, os elogios e as... “ah eu acho que não vai dar certo”, eu falo mas por que?” “Ah mas vai virar uma bagunça, que elas vão querer ficar o tempo todo naquela caixa” eu falei “ ah, tá mas não dá trabalhar, primeiro, deixar eles explorarem, brincarem, verem todo e depois se torna uma coisa normal!, “é, é dá, dá pra fazer”. Mas é aquela coisa assim, a bagunça da sala toda.

P: Uhum.

L: e eu falei “mas meninas veja, porque não fazem um pouquinho pra cada um”, né, podia fazer um “ah eu tenho sugestão disso também”, ai eu falei “tá, vão fazer, não fazer, o que você pretendem?” “A gente vai fazer a caixa grande pra eles mexerem lá”, ah então tá bom façam o que vocês quiserem lá, foram compraram materialzinho, então estão terminando de montar as caixas. Eu quero ver um dia elas trabalhando.

P: Uma caixa pra cada sala?

L: Uma caixa pra cada sala, do 1º ao 3º ano.

P: Uma caixona, um caixão. (risos).

L: É, e, e é uma coisa gostosa, de material diferente pra trabalhar, e não sei como as meninas vão se adaptar aqui, que todas elas, uma questão de.

P: As meninas fazem, alguma delas faz, participa do PNAIC?

L: As intérpretes.

P: As intérpretes participam.

L: Todas participam.

P: Uhum.

L: Então a Tânia vai com a Jaque, né, do 1º ano, mas é certo que elas tão participando do, do Pacto.

P: Todas as intérpretes aqui são professoras, né, que tão adaptadas, no caso, nesse momento como intérpretes.

L: É isso. É, deixe em ver, a Clau, é todas elas. Tem, né, algumas que já tem, já buscaram, que é uma coisa que a gente vê, já foram atrás, tão fazendo o curso na FENEIS, né, buscando aprimorar o conhecimento.

P: Uhum.

L: Então, na verdade a prática da Matemática dentro assim de, nesses dois anos que eu to fora, to né, bem perdidinha como diz no contexto. Eu achei interessante o trabalho, só que a gente fica também com um pouco de receio que não façam, é uma coisa assim, mas na nossa escola elas trabalham, elas reclamam, digo assim que elas reclamam bastante, mas elas fazem.

P: Uhum.

L: A mania de vocês reclamarem por tudo, se vocês vão fazer, vocês vão reclamar no meio do caminho e do processo. Mas elas são bem empenhadas,

assim sabe, a Jaque já tá limpando os cantinhos de leitura, as leituras silenciais, que é outro trabalho que a gente faz com eles, então a gente vê que, que, que vai...

P: Uhum.

L: que flui, então eu acho assim que é bem interessante e volto a olhar o que falei, antigamente pra nós era assim, é isso e pronto agora não, eles vão ter a oportunidade de criar o conceito tendo material disponível ali, eu acho uma coisa bem interessante do processo. Ter que mudar o olhar. Ah tipo, então vamos lá fazer os grupinhos, ah (incompreensível), principalmente os maiorzinhos, o 1º ainda tá começando com agrupamento...

P: Uhum.

L: mas os maiores justamente, a gente vê o material dourado, é um material muito bom, mas às vezes é até complexo pra eles aquele, tipo, ah é um cubo, é um, ali não é palito, alguma coisa que ele usa no dia a dia, é tampinha de garrafa do dia a dia, então são coisas mais simples no, no conceito. Nós távamos comentando, com a meninas do no 3º ano, “ah eu tenho um aluninho que ele faz lá registra” ah vamos lá colocar 135, ele registra o material dourado, só que a hora que eu pergunto que significa isso aqui, ele não sabe me dizer o porque, ele aprendeu o que, tipo, o quadradinho é o cem, mas ele não sabe, colocar tipo aquilo pra professora, tipo é o cem, “mas assim como que eu vou ...” eu falo “vai trabalhando, trabalha, de outro jeito”, uma coisa que a pedagoga está cobrando bastante delas é trabalhar, é trabalhar de novo.

P: Uhum.

L: Tudo bem que é tradicional, mas unidade, centena e dezena, pra colocar mesmo os palitinhos, ah é 5 unidades, onde que tá a unidade, onde que ela fica no número, tá o número pode ser um, mas ele pode ser enorme, então onde que é o lugar da unidade no número.

P: Uhum.

L: Ela tá pegando no pé, porque ela sentiu essa falta que tá tendo tipo no 4º e 5º ano, a eu vou pega no pé das professoras de 4º e 5º ano, lá da educação

infantil, vamos trabalhar com eles, claro que você não vai trabalhar unidade, dezena, centena, mas tipo, então esse numerozinho 5 fica em qual casinha, ele vai já aprendendo a ordem, da numeração. Eu falei boa ideia uma coisa que a gente, porque a gente às vezes esquece num outro, tudo bem era tradicional, morre tudo, tinha é tanta coisinha assim que a gente pode resgatar, puxar e usar no concreto com eles.

P: Sim.

L: Por a gente fazia os numerozinhos, fazia as casinhas, eu lembro que eu desenhava as casinhas (animada), colocava unidade, dezena e centena e ia arrumando os numerozinhos, tá não precisa fazer cem exercícios pra colocar no...

P: Sim.

L: Mas eu posso brincar, aquela casinha lá com eles que é muito mais legal, né então, é um método tradicional, mas com um olhar novo.

P: Uhum.

L: Porque você resgata o conceito, que a gente tinha, mecânico lá, não sabia também, não sabia lá muito da onde vinha, mas fundamenta no concreto.

P: Claro.

L: Que é o que ela tá correndo atrás.

P: Risos.

L: Eu acho que seria isso.

P: Mas tá ótimo, então. Então obrigada Lau.

L: Imagina.

P: Tem mais alguma coisinha que você quer falar.

L: Não. Só se você queira perguntar mais alguma coisa.

P: Não, hoje que eu queria ouvir mais você do que falar. (riso). Então tá bom Lau, obrigada pela entrevista.

L: Eu que agradeço.

P: Daí qualquer coisa, eu vou fazer a transcrição e a gente vai conversando...

L: Você precisando, as portas estão abertas.

P: Ah, então.

L: Pra o que você precisar.

P: Então muito obrigada.

L: As meninas também, eu sei que estão a sua disposição.

P: (risos). Então tá.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Leumanga Gardinele Lanlaumei, portador (a) do RG 4309.469-0, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para a pesquisa de Mestrado, intitulada até o presente momento de "Surdez e Alfabetização Matemática: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar", desenvolvida pela pesquisadora Lizmari Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (41)8446-2138 ou do email: lizmarigreca@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado (a) do objetivo da pesquisa: investigar através das fontes orais o que pensam e o que dizem os profissionais da Escola Municipal Primeiro de Maio sobre a Alfabetização Matemática no contexto da inclusão educacional das crianças surdas.

Minha colaboração a esta pesquisa se dará de forma oral e espontânea por meio de entrevista aberta com o uso de fichas a ser gravada em arquivo de áudio ou vídeo a partir da assinatura desta autorização e posteriormente transcrita e textualizada para constituir a base de dados da pesquisa. Antes que a versão final seja implementada à dissertação, terei acesso à transcrição e textualização da entrevista, momento em que poderei vetar partes que considere inadequadas.

Posso ainda, me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou sofrendo qualquer sanção ou constrangimento.

Eu, Leumanga Gardinele Lanlaumei, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciência de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 06 de agosto de 2014.

Assinatura do (a) participante/entrevistado (a):

Leu

Assinatura da pesquisadora/entrevistadora:

Lizmari C. F. Greca

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DA ENTREVISTA

Eu, Laumanga G. Tamborini portador (a) do RG 2.309.469-0, declaro por meio deste termo que autorizo na íntegra, o uso das informações por mim oferecidas nesta entrevista a partir da versão final do texto redigido com base em minhas palavras.

Esta autorização inclui o uso de todo o material transcrito da entrevista e/ou recortes do mesmo a ser veiculado de forma impressa e/ou digital na dissertação de mestrado desenvolvida por Lizmarí Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna.

Eu, Laumanga G. Tamborini, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 06 de agosto de 2014.

Assinatura do (a) participante/entrevistado (a):

Laumanga G. Tamborini

Assinatura da pesquisadora/entrevistadora:

Lizmarí C. M. Greca

ANEXO G – Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Maria Claudia Ferreira de Lima Lunardon, gravação em áudio, carta de cessão para autorização do material e narrativa sinalizada pela TILS

Maria Claudia Ferreira de Lima Lunardon

Data de nascimento: 10/10/1973

Formação: Magistério, Adicional em Deficiência Auditiva, Ciências Sociais, pós-graduada em Educação Inclusiva, diversos cursos de Libras.

Atua como professora do CAES.

Experiência na função: 19 anos como professora.

Data da entrevista: 06/08/2014

Início: 08h45

Tempo de duração: 48 minutos e 30 segundos.

P: pesquisadora

C: Maria Cláudia

Pesquisadora: Então eu vou fazer assim, vou colocar, vou dispor essas fichinhas, várias delas que serão as fichas assim condutoras da entrevista. Então, elas estão colocadas de forma aleatória. E você vai escolher da forma como você achar melhor. Tá? Só que primeiro, eu coloquei uma fichinha aqui ESCOLA. Então, eu gostaria que você falasse assim um pouquinho sobre as tuas memórias do teu tempo que você foi alfabetizada e tentando lembrar um pouquinho do que foi a alfabetização matemática pra você naquela época. Né, então, nesta fichinha ESCOLA e depois você fica à vontade e pega e fale um pouquinho, à vontade.

Claudia: Quando fala em alfabetização a gente lembra em língua portuguesa primeiro, cartilha, Caminho Suave (risos), né? Aprender as primeiras palavras, textos e matemática operações, né? Na primeira série é subtração, soma, né...

P: Aham.

C: aquele mecanismo eu lembro que a professora ensinava, os passo, né? Os da soma, primeira parcela, segunda parcela, resultado. Subtração né,

P: Aham.

C: agora tenho que tirar, né, tirar o conceito de tirar.

P: Sim.

C: Diminuir e era muito bem trabalhado, aprendeu, aprendeu de verdade, depois veio a multiplicação, tabuada, divisão.

P: Uhum.

C: Situações problemas que a gente lia, lia (risos) que conta que é né? (risos) Que conta que é? Então assim o que me vem assim, né.

P: Aham....

C: essa questão das operações mesmo na Matemática.

P: E você estudou aqui mesmo em Campo Largo mesmo?

C: Estudei, numa escolinha lá do Ferrari. Entrei na primeira série com seis anos, na época não tinha pré escolar, tive bastante dificuldade até para pegar no lápis. Entrei assim, crua né.

P: Aham.

C: não tinha...eu completava sete só no final do ano, em outubro, mas consegui assim, foi, né, com toda a dificuldade, muita timidez, tinha assim, vergonha até de responder presente na sala.

P: (riso).

C: Professora perguntava se eu era muda (risos). Só filha é muda dona Ivanilde, “não ela fala, mas em casa.” (risos) Uma timidez, né.

P: (risos). Sim, sim.

C: Me acompanhou assim, me perturbou, até, até eu chegar no magistério, aí foi uma ruptura assim.

P: Ahamm.

C: Apresentar trabalho aquele estresse.

P: Então tá. E você...Então, agora você pode ficar a vontade e sempre que você pegar uma ficha você só fala qual a ficha que você pegou e aí você...

C: Então CRIANÇAS SURDAS, né. A minha primeira experiência com surdez eu tive um tio meu, ele era deficiente físico e ele era mudo, ele ouvia, então eu tive esse convívio com ele a gente pedia as coisas pra ele ia lá pegava, algumas coisas a gente apontava pra ele, mas aí a gente descobrir que ele era só mudo, né, até então a gente achava que era surdo. “Ah tio pega o martelo”, um dia aconteceu com meu...”ah preciso de um martelo” e procurando o martelo e ele me mostrou onde estava o martelo, eu disse mãe ele escuta, ele entende e assim tive uma convivência muito legal com ele desde criança. E a gente estranhava quando as pessoas chegavam que ele não andava, ele engatinhava, as pessoas chegavam e tinham aquele impacto né? Tinha pessoa que chorava de vê ele. E eu não entendia, por que que choram? Ele nossa é tão normal, pra gente ele era normal né.

P: Aham.

C: Então, foi meu primeiro contato assim, não com a surdez mas com a, a deficiência em geral. Um outro contato meu, quando foi meu primeiro trabalho na escola, é... Edgard Marochi, o filho da diretora era surdo, quando ela trazia esse menino lá na escola eu ficava incomodada de não saber conversar com ele, ele me mostrava a bicicleta dele, eu dizia que eu tinha a minha, mostrava a minha, mas eu sempre queria falar mais com ele, daí ela me convidou para fazer o adicional no Instituto de Educação.

P: Aham.

C: Eu fiz o teste tudo, eu brinco com ela que ela me levou e que ela não ficou, falei você me levou Maribel porque....(riso) eu fiquei no curso e você não ficou. Então, lá eu fiz o adicional, né, então assim, e me apaixonei pela área, daí surgiu a oportunidade do concurso na época, comecei a trabalhar aqui com a Marilu, né, foi bem difícil assim o primeiro ano, passei o ano inteiro, vou desistir, vou desistir, não consigo conversar com essas crianças, porque era o método oral, né.

P: Sim, sim.

C: Mas assim a minha mãe não deixou, né.

P: Aham(risos).

C: Não vai lá né,e a Marilu me dizendo o primeiro ano é difícil, mas depois, peguei uma turma de pequenos,educação infantil, eles corriam na sala, eles não me olhavam, aí eu não deu, não conseguia dá conta do recado, daí peguei o individual, nós tínhamos atendimento individual, aí eu me sai bem lá, né...

P: Uhum.

C: só com um aluno, mas a partir disso no segundo ano, já peguei turma e fui avançando,né. Então assim, as crianças surdas são pra mim uma inspiração, né...

P: Uhum.

C: e...não me vejo trabalhando em outro, outro ambiente, né. Então assim, né. (rápida interrupção, alguém abre a porta) Minha, minha inspiração de trabalho. (tempo) Então, APOIO PEDAGÓGICO, né a função que eu atuo agora, agora e vários anos já, então é muito legal assim você ver a criança se desenvolvendo, né, então tem criança que começou aqui pequenininha e daí você vê ela progredindo, né, indo, passando de ano e vendo, aí o ano passado ela não sinalizava esse ela tá sinalizando.

P: Uhum.

C: Tá se apropriando dos conteúdos então esse acompanhamento é muito né, e também a dificuldade que também surge, né? Daquele que não vai, né? Você investe em cima, então assim, mas é um trabalho muito bom, né. O apoio pedagógico ele te dá, ele amplia teus horizontes pra entender a área da surdez...

P: Uhum.

C: como que ela e...

P: E que nível de importância você coloca no apoio pedagógico?

C: Eu, eu assim toda a importância, né, eles precisavam ter a semana toda de apoio pedagógico pra gente poder dar conta de, de tudo que é necessário né?

É a gente tem, às vezes você é psicóloga, ele chega triste chorando, hoje mesmo a Isabela chegou que não tá bem de saúde, você tem que dá aquela amparada, né, o emocional primeiro pra daí entrar com o pedagógico, tipo com a aprendizagem, conhecimento.

P: Aham.

C: Então é, e assim, eles contam tudo que acontece em casa né, de bom e de ruim, então você acaba sendo uma fonte de, de, de informação...

P: Uhum.

C: e o que fazer com essa informação, né. Não posso interferir porque é questão familiar, em alguns casos a gente pode com a família, né. Pra ver o que que tá, é muito legal você chegar de manhã e ver aqueles olhinhos te procurando né. A professora chegou, hoje eu me atrasei, e eles já cadê a Maria Claudia? E já ficam (risos), mas é muito bom, o apoio pedagógico é muito importante, pra surd...,pro surdo e eles frequentar assim mais vezes, mais vezes pra ter mais progresso.

P: Aham.

C: Sabe que seria cansativo pra eles vir mais vezes, então assim, a gente tá atendendo alternadamente duas vezes na semana, mas precisava mais.

P: Aham.

C: (tempo para procurar outra ficha) Então LIBRAS né. Libras assim, então como te falei, eu comecei no método oral, difícil assim, com tablado, com fone, com impostação de fonema, pá,pá,pá,pá...e daí sempre conversando com a Marilu, a Marilu “Claudia a gente , a gente trabalha mas não tá atingindo”, ele dizia “não tá legal, porque eles não...” . Na época eles não frequentava o regular, eles não tinha certificação escolar, né, era só classe especial, então com a Libras veio também com a questão da inclusão, né.

P: Uhum.

C: Eles começaram a ser inclusos, é, não tinha intérprete em sala, mas eles tinham apoio pedagógico conosco em contra turno, e a Libras veio assim

pra...é contribuir, né, para eles terem essa questão da língua, uma língua própria, uma língua deles que facilite a compreensão, a organização do pensamento deles né? E esse avanço escolar, então de, de 95 pra cá, eles começaram a ir pro regular e concluir, né, chega até as últimas séries, ir pro Ensino Médio.

P: Você pela tua experiência, antes você achava que era mais difícil, eles não concluíam, eles não seguiam avante...como você compara isso.

C: É assim, difícil assim, ele iam sozinhos pro regular, então assim,o que aprendeu, aprendeu. Não tinha muita adaptação curricular, né. Não tinha a questão da inclusão também, era recente, então assim, a Libras e com o,o tradutor intérprete aqui em sala que também é uma função nova, né. De uns 6 anos prá cá. Eles estão se certificando, bem melhor, bem melhor (sussurra). Até as empresas exigem, né.

P: Sim.

C: Tem que comprovar escolaridade e há um período atrás eles não tinham,15 anos atrás.

P: E assim pra você, é, a compreensão, por eles serem crianças, como que você pode dizer sobre a língua de sinais em relação a isso. Prá você e pra eles.

C: É um processo né, Lizmari, um processo assim árduo, muito sofrido porque as famílias ainda não têm Libras, né, alguns...Esse ano nós estamos muito felizes porque a mãe da Isabela veio para a oficina de Libras , a, tem a oficina de Libras a uns 6 anos já, pouquíssimos pais participam talvez pela questão do horário, né, muitos trabalham a gente entende , já foi feito a noite, já foi feito no sábado, já foi feito....então assim, não to culpando a família, mas assim, é um tripé, né.

P: Uhum.

C: Família, escola, criança. Então a gente, é...mas assim, no trabalho aqui do centro colaborou muito a Libras, eles entendem, eles interagem só que sempre

assim não avança, né, fica sempre parece que a gente tá remando sozinha, né? Remando contra a corrente. Mas eles desenvolvem...

P: Uhum.

C: poderiam muito mais, se tivessem, mais, é aqui essa questão aqui do professor surdo já dá até para emendar aqui, precisava do PROFESSOR SURDO, né. A formação desse, desse surdo adulto acompanhando as crianças, né? Nós não temos ainda, não temos instrutor surdo também, precisava também, pra ter essa, esse vínculo da língua né?

P:Uhum.

C: Que por enquanto somos nós ouvintes passando a Libras pros surdos, né. O ideal seria, nós já tivemos instrutor de Libras um período, foi excelente, as aulas dela assim, até a, a Marciane, a filha da Marilu, ela trabalhou 8 anos com os alunos aqui. Era impressionante de ver ela interagindo com eles, você ficava só observando, né, ela entrava na sala, com aquela atenção aquele foco, só que nós perdemos por motivos de contrato, de remuneração baixa. Então, daí o professor surdo é assim um sonho futuro, assim né. Ter um professor surdo, é, existe até uma luta dos surdos pela escola bilíngue, né.

P: Sim.

C: Escola bilíngue...nós aqui não é nossa realidade, nós não temos o número de alunos, né, pra escola, então, por enquanto é CAES, apoio pedagógico e intérprete em sala, né

P: Aham.

C: Mas professor surdo é um...

P: Na experiência...

C: Ideal.

P: em que você tem, que você teve com professor surdo, é, que estratégias que ele utilizava que fazia com que você realmente achava, achasse que o professor surdo é importante dentro do CAES?

C: É a interação da língua né, assim falar a mesma língua. Ela explicava, eles, eles retornavam, daí você questionava depois, “ah a Marciane já explicou” e te, te explicava o conteúdo, porque ela tinha todo o mecanismo de vocabulário, de dinâmicas de, as brincadeiras, né, então ela todo um, uma formação já pra, pra trabalhar com as crianças.

[Tempo: 15:25]

P: Ela era pedagoga?

C: Ela era instrutora surda.

P: Instrutora surda, aham.

C: Só que no município não existe a função, né.

P: Ahum.

C: Ela ficou como auxiliar administrativo, o salário dela era, era como fosse um gari lá, na, na grade, na tabela, né, de, de vencimentos, lá. Ela foi buscar uma coisa melhor, né.

P: Claro.

C: Um salário melhor. Mas assim, foi uma perda para o centro, né?

P: O que que você acha, porque que você acha que não é possível a contratação nesse momento a contratação de uma outra professora ou de um outro professor surdo. Que, que está impedindo isso aqui no CAES ou em Campo Largo?

C: É, é candidatos mesmo, alguém que se disponha a vir trabalhar, né.

P: Você acha que devido ao salário?

C: Salário baixo.

P: e a colocação no, na grade....

C: O salário e não existir a função né, não existe a função é inter..., instrutor surdo. Teria que daí, é uma questão de lei orgânica do município criar a função pra daí abrir um espaço. Até pra buscar, né, uma qualidade de salário né?

P: Ahum, entendi.

C: É que mais, FORMAÇÃO CONTINUADA é importante, né, tá sempre acompanhando, é, estamos agora, eu e a Daniela fazendo num curso no CAS, é de tradução, técnicas de tradução, a gente tá sempre buscando, foi em mês de junho fui pro Congresso em Guarapuava, que excelente, nossa palestrante surdos, fazendo mestrado, fazendo, nossa! Fazendo pós, apresentando trabalhos, fazendo poesia surda, é...os tradutores, lá, né. Foi muito, fui um congresso muito bom, até eles apresentaram as lutas, né, e assim vê, é, os adultos surdos, né. Bem sucedidos, tão batalhando, tão estudando, tão correndo atrás. Então é muito importante a formação continuada. Ainda quero fazer pedagogia bilíngue, né que tá pra sair pela UAB, to querendo fazer, então a gente tá buscando né?

P: Aham.

C: Pra formação.

P: Você acha que assim, na tua formação do teu município você acha que tem tido formações continuadas ou a nível de Estado?

C: É na área da surdez especificamente está deixando a desejar, não temos. Nós tivemos uma inclusão mas no geral, né?

P: Ahum.

C: E... a gente acompanha daí, Língua Portuguesa, Matemática, nós acompanhamos, as, as, as do regular, mesmo.

P: Ahum.

C: E dai buscamos no CAS, no, na FENEIS, nos órgão daí da Surdez, né. Pelo Estado faz anos também que não tem formação, pelo Estado deu uma estacionada.

P: Então, você sente assim de uma forma geral...

C: É, na...

P: uma certa carência...

C: Na área da Surdez.

P: de investimento o município ou do próprio Estado.

C: Nós estamos reivindicando com a secretária, né? Que ela coordena a educação especial pra ela trazer pessoas, né.

P: Uhum.

C: Pra ela trazer pessoas, porque nós temos um grupo nós somos em 10 professoras, as intérpretes, mais nós aqui do apoio pedagógico, daí ela não sei se eles vão investir, mas daí que tragam pra, pros professores do regular que tenham aluno incluso, né, já dá pro um público maior, né. Estamos solicitando.

P: Uhum.

C: E assim é, a pedagoga também sempre entrando em contato e passa os nomes ela organizar acho que no próximo mês acho que vai ter uma formação pra nós. Então assim, aguardando, né.

P: Claro.

C: Aguardando o apoio da prefeitura...

P: Aham.

C: até no congresso, ela me liberou, ela disse “ não você”, era a semana toda, “vai buscar porque no município não tem”.

P: Aham. Ah esse apoio pra escola.

C: Tive que escrever uma cartinha pro secretário pedindo autorização porque que era uma semana fora da escola, né.

P: Uhum.

C: Por que que eu estava indo, porque o município ainda não oferta, dei uma cutucada no secretário.

P: (risos)

C: (risos) Eles sabem, né?

P: Aham.

C: Mas assim priorizam o regular, né?

P: Claro.

C: Porque é a maioria, né.

P: Ainda né.

C: Mas estamos reivindicando (risos).

P: (risos) Que ótimo!

C: Então LETRAMENTO, então é...é o foco do apoio pedagógico, né, a LIBRAS num primeiro momento e o letramento com textos sociais, né, nós trabalhamos muito, é, leitura de mundo, né, ah olhar um cartaz lá e já tentar fazer uma leitura, lá, das imagens, que palavrinha que eu conheço, a gente pega muito folder, né...

P: Uhum.

C: da saúde, da, é ...agora a gente por ultimo a gente trabalhou a copa, né, a questão da copa que era muito, né, assim visual. É...então a gente vai selecionando textos sociais mesmo. Agora por último eu to num projeto da, nós fizemos uma formação do SPVS (Sociedade protetora da Vida Selvagem) que é do meio ambiente.

P: Uhum.

C: E eu to trabalhando as corujinhas que são nossas vizinhas aqui que moram aqui na escola, fiz um projeto com os alunos e estamos, daí vamos apresentar lá na formação do SPVS. Ah muito legal eles acompanharem a vida delas,

observar, né, conhecer, para saber que elas vivem 24 anos, né, já faz 15 que eles estão aqui na escola.

P: Então, que legal, né?

C: É, tem filhotinho que tá lá, tem ovinho que tá lá. Lá no burquinho, eles querem ver saindo de lá, né. Vão ter que esperar um mês pra sair de lá.(riso),

P: Quantos alunos você tem?

C: No apoio pedagógico estou com oito. Oito. Então o letramento, assim, é a gente sente assim, uma dificuldade grande na memorização do vocabulário escrito. Eles fazem muita leitura, eles leem a palavra, você coloca na hora de registrar, que é o nosso, aí que entra a sistematização (gagueja um pouco para falar a palavra).

P: Ahum.

C: Escrever aquela palavra várias vezes, contextualizar, até, por exemplo, a escola né? Até sair o “escola” direitinho, vai tempo. Essa memorização escrita da palavra, é que tá...

P: Uhum.

C: não tão ampliando o vocabulário escrito, estão ampliando leitura, muita leitura.

P: Na língua de sinais?

C: Em língua de sinais. E daí a escrita mesmo é que tá ainda meio, a gente precisa melhorar aí a produção de textos escritos, né, a escrita ainda tá.

P: Fala um pouquinho da escrita deles pra mim.

C: Então assim, é através do bilinguismo né. Então Libras- L1, Língua Portuguesa escrita - L2. É, então eles escrevem assim “Eu escola hoje”, “Eu escola não, faltou” (fez o sinal em LIBRAS) então aí entra com o letramento.

P: Uhum.

C: Vamos amplia isso aqui, vamos reescreve, reescrita, muita reescrita, muito texto coletivo para eles visualizarem a palavra, escreverem. É, talvez assim, cabe ainda um estudo, né, porque que eles não memorizam a palavra escrita, né. Não sei se uma ansiedade nossa de querer (risos) mais sempre mais. É nós trabalhamos com, temos o caderno de texto, que eles têm desde de pequeninhos eles vão registrando ano por ano lá, para eles mesmos observarem nossa lá no 1º ano, eu só escrevia isso, agora eu to no terceiro ano olha escrevi mais, então a gente investe muito né. Só que daí a gente se frustra com o retorno, mas é talvez o retorno venha lá no ensino médio, no nono ano nós temos uma aluna que foi nossa do primeiro ano quando você olha eu olho do lado dela fico apaixonada, né, tem meu dedo tá aqui. Ela pega palavra que ela não conhece coloca lá no final do caderno daí em casa ela vai pesquisar o que é aquela palavra eu falei pra ela “mas você consegue escrever de novo outra vez?” “Consigo, porque eu não memorizo, eu estudo.”. Ela disse, né.

P: E você disse que lá no período quando era trabalhado a oralidade é quando você conversou com a Marilú não havia, vocês percebiam que eles não avançavam agora que a gente que se apresenta uma proposta bilíngue, né, do CAES.

C: Uhum.

P: É... que que você que relação é essa, você continua achando que eles avançam pouco? Ou...

C: Eles avançam em aprendizagem, né, a questão da Libras, a compreensão do que, eles entendem todo o conteúdo que está sendo passado em Libras, o registro fica pobre, a escrita fica pobre. Ai que a gente não tá conseguindo, que tá faltando para ampliar essa escrita, né?

P: Uhum.

C: Não sei, é uma questão até da gente conversar com as meninas do regular que também acontece, né, o aluno conta tudo na oralidade e na hora de registrar é menos né? Não sei se a gente quer mais escrita e talvez né, num

sei o que , qual que é o, o problema ai. Mas assim até lá naquele período eles frequentavam o regular e se viravam nos trinta né?

P: Uhum.

C: Tinha os avanços tudo mais assim, a língua, a Libras ajuda na compreensão, só que daí a parte escrita, eu acho na minha opinião assim, falta investimento do surdo, ele entende que eu preciso mais palavras e esse entendimento vem depois quando eles estão mais maduros, maiores. A partir lá no oitavo ano que eles começam a se conscientizarem que precisa estudar mais as palavras, eu preciso, é essa, esse longo prazo ai, é que a gente fica frustrada, termina o quinto ano, ai meu Deus agora vai pro sexto ano, escreve pouco, ai e você vai vê ele no sétimo ano, já tá aumentando, então eu acho que é um pouco de ansiedade nossa também (risos).

P: Sim(riso).

C: Quer tudo ao mesmo tempo. (as duas riem).

P: É.

C: Quer leia, quer que escreva, quer que tudo.

P: É.

C: Então vamos lá. A questão da ORALIDADE emendando ali.

P: Hã?

C: Então assim, qual é o procedimento do CAES, é quando a família apresenta interesse no ensino da oralidade é encaminhado para a fono, né? Eles vão para o atendimento fora do CAES né?. E assim a gente tem observado que tem casos que a oralidade e Libras dai vem junto. Organiza o pensamento em Libras e começa a oralizar também, né. Dependendo do grau de surdez, nos temos o caso de uma aluninha nossa que daí ela é, tem os pais surdos, mas são oralizados os pais, ela tá aprendendo Libras e soltando umas palavrinhas junto, água, chuva, mamãe, vovó então, assim vem junto...

P: Uhum.

C: na aprendizagem ela...

P: Você diz de forma espontânea?

C: Espontânea. E ela tá sendo trabalhada com fono, só que assim, nós não trabalhamos a oralidade aqui.

P: Uhum.

C: Então assim, o nosso foco é Libras, mas assim ela vem, as crianças também e a família tem muita ansiedade na questão da oralidade, né, querem que a criança fale, né. Nós temos alunos implantados também. né...

P: Uhum.

C: que a família prioriza a oralidade. Ah, Libras ajuda, mas eu quero que fale. Ah, Libras é bom, mas eu quero que fale. Sabe assim, então a gente tem, é mais essa corrente tem pra gente....

P: Sim.

C: Pra gente vencer, né. Ih, mas é né, e deixa livre pra família. Só que a família que busque os caminhos, né.

P: Uhum.

C: Leva para os atendimentos e então a gente nunca desencoraja a família a dizer não, né, então a gente incentiva a família a buscar, né?

P: Uhum.

C: É, ah meu Deus, INCLUSÃO EDUCACIONAL, então, PONTOS NEGATIVOS o que a gente sente assim, falta de adaptação curricular, ainda falta, muitos professores eles tem o aluno surdo na sala, e não aceita que seja feita, a, a atividade diferenciada, eles acham, aí que você tá diminuindo conteúdo, você tá esvaziando conteúdo. Então, essa aceitação ainda de alguns professores, não todos alguns, já faz lá no planejamento, já muda, os outros aproveitam, faz um esqueminha, ah essa atividade aqui vai atingir o aluno surdo, mas vai pros outros também.

P: Uhum.

C: Então a adaptação curricular ainda precisa ser, ser enfocada melhor.

P: Tá.

C: Apesar da pedagoga sempre tar acompanhando e orientado e explicando, mas a aceitação do professor, né.

P: Aham.

C: Tem professores que relutam ainda. “Ai porque na minha sala?” né, “ Porque que eu que tenho que fazer”, né, é complicado.

P: É, assim, você pode dar um exemplo do que que você acha importante nessa adaptação curricular?

C: Por exemplo, assim, lá, entrando na Matemática, né, situação problema é a gente já, é, é fazer um esqueminha, lá no quadro né? Ai, o fulaninho ganhou 20 laranjas, vai lá, 20 laranjas, ai dividiu é, em quatro crianças, já faz o esqueminha lá com as quatro crianças. Visualiza pro surdo, né. Já dá aquele, aquele olhar já, e isso os outros também vão se apropriar, não é só pro Surdo. Só que assim, é, seria importante essa a adaptação mesmo do conteúdo, mas ainda assim, em alguns momento é feito, daqui a pouco põe uma música lá no meio, daqui a pouco, é entende assim é, é, é não sei, depende acho que da, da, não sei se é do professor, né, da aceitação do professor do aluno na sala.

P: Sim.

[Tempo: 29:23]

C: Nós temos aqueles que a gente nem se preocupa que a professora já planeja já, já adaptando. E daí tem casos que daí a pessoa não aceita, você está minimizando conteúdo pra ele, esvaziando conteúdo, tem que ser igual, é igual pra todo mundo, é igual se não ele vai tar perdendo. Não tem essa, essa sacada que, que ele não tá perdendo ele só tá sendo é, é dado uma diferenciação pra ele.

P: Uhum.

C: É o único ponto negativo, assim que eu acho. TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA - LIBRAS é então, também foi uma conquista, porque assim o surdo sozinho lá, ele perde muita informação, é tudo é oralizado, tudo é oral.

P: Uhum.

C: Ah um aviso lá que não vai ter aula dia tal, né. Se vai pro quadro ainda tá, né. Mas às vezes, avisa rapidinho lá, lá, lá, então é muito importante a função do intérprete em sala, é, passa, passar as informações. Informações corretas.

P: Uhum.

C: Entender os conceitos, né, passa o conceito da Matemática, né. Entrando na Matemática passar o conceito, né, o que que é adição, o que que é soma? O que que é somar, o que que é exemplificar, né, pro aluno, a o fulalinho lá, explicar o que acontece na dinâmica da sala porque o professor tá chamando atenção, o que ele fez? Ver o exemplo, comportamentos em sala, seguir as regras da escola. Saber que lá na agenda tem o tem regimento da escola. E que lá tá escrito que não pode usar boné, não pode trazer celular, e isso o intérprete faz muito, que tá sempre lembrando, lá, né, regras da escola, regras da escola, como que é.

P: E essa relação do intérprete com a criança?

C: Precisa vínculo afetivo, né. Precisa uma confiança, né, porque se o intérprete resolver passar a informação errada, né, também é preocupante, precisa ter esse envolvimento do intérprete de passar a informação correta pro aluno.

P: Uhum. E você acha que é a comunicação ela é efetiva nessa relação, professor, intérprete e criança?

C: Também, é a mesma questão de vínculo e de convívio, né, de uma parceria. Eu já atuei como intérprete em 2010 até 2012, é eu tive, a primeira professora que tive, eu entrei em sala tipo mês agosto que a menina veio transferida na terceira série, ela não me aceitou na sala, do primeiro dia ao último dia, ela não me aceitou “Por que na minha sala?” “Por que assim?” Eu não tive sucesso

com ela, ela assim, e fui com todo jeitinho, e agradava, veja lá Gabriele precisa né, eu coloquei o nome não sei se pode. É precisa dessa adaptação, aí porque na minha sala, porque não puseram no outro 3º ano, porque que que foi comigo. Ela tava numa fase, acho que não tava muito bem assim, mas eu fiz o meu trabalho.

P: Uhum.

C: Atendi minha aluna, eu adaptava ali pra ela, né, no começo ela nem me olhava, minha aluna assim, mas ela nunca tinha tido intérprete em sala, sempre no regular sozinha, oralizava também, tinha só um pouquinho de Libras assim, né. Foi toda uma conquista né? Na quarta série daí eu fui pro céu (feliz). Uma professora excelente de quarta série, tive uma experiência única com ela.

P: Como intérprete?

C: Como intérprete, ela adaptava o conteúdo, ela só me mostrava, olha, a pedagoga trabalhou com ela como que tinha que ser a adaptação curricular, ela entendeu assim, já tinha trabalhado com outras deficiências, já tinha uma mente, uma professora aposentada. Com um padrão, excelente aprendi muito assim, como lidar com os alunos, aquela parte emocional, ela tinha todo um jeitinho. Domínio de turma assim, adolescentes fora de idade.

P: Sei.

C: Mas foi muito dez. Ela fazia esqueminha no quadro os outros adoravam, “oh professora tem esquema hoje?” Aprenderam mais, sabe foi assim foi, o convívio aceitaram ela na turma. Ela fez todo um trabalho com a turma de aceitação da Gabriele, eu, nós ensinávamos LIBRAS...

P: E a Gabriele, tinha, só quantos anos, quando foi essa experiência positiva que você tá contando? Que série?

C: Ela...terceira série. Tava com 10 anos, 9 pra 10.

P: Essa foi uma experiência positiva que você teve, que você tá...

C: É ela entrou e daí passou para a 4º série. É aí ela fez 9, isso 9 pra 10. Então ela foi, tanto é que foi, teve uma vez que eu precisei, fiz um curso e ela ficou

sozinha com a professora elas se entenderam lá, foi muito legal assim, eu ficava tranquila que sabia que ela ia tocar o barco.

P: Aham.

C: Foi uma experiência única, assim que eu vou levar pra minha vida inteira. Uma amizade, fiquei grávida no decorrer...

P: Aham.

C: da minha segunda, da minha filhinha. Então, foi assim, eu não esqueço, aqueles alunos, eu encontro, eu entrava na sala, e professora Claudia chegou (tom de festa), aí a professora da turma toda “Por que essa bagunça?” E eu já sentava também, porque ela professora toda formal, assim. (Risos). Eu entrei meio (risos) na bagunça e queriam me mostrar foto, queriam contar coisa de casa, gente depois, um dia eu cheguei mais tarde um pouquinho. “Professora Maria Claudia tem uma coisa pra te contar”, parece, parece que entrou o palhaço do circo na turma. E ela: “Por que está bagunça, só porque a professora Maria Cláudia chegou?” Eu queria abrir um buraco, então, mas daí eu me controlei, né, daí ela disse pra mim “ Maria Cláudia você é muito ansiosa, você precisa se acalmar, calma, não dê muita trela pra conversa deles.”

P: (riso)

C: Daí eu já entrava no problema pessoal deles, daí ela dizia “não entre no meio dos adolescentes que eles te levam lá pro...”

P: (riso).

C: Nossa agora fui longe.

P: Tá.

C: Depois você ajeita isso aí.

P: Ah, não se preocupe.

C: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, então assim, a gente trabalha com muitas dinâmicas com eles, dinâmicas em Libras, é, desenhos que eles gostam, é tem

uma aluninha minha que adora tinta guache, assim ela trabalha com cores, ela gosta muito de cores, então tem que puxa sempre pro lado da cor, né? É...que mais meu Deus, textos né.

P: Uhum.

C: Textos, livros, pesquisa na biblioteca, pesquisa na internet, é, é, caderno, né que eles adoram o caderninho deles, eles tem uma paixão pro, “vamos escrever no caderno hoje?” “Quero escrever,”. O caderno de textos que a gente trabalha.

P: Aham.

C: É...quadro né. Muito no quadro, imagens, tá sempre buscando imagens, não sei, muita coisa, agora não vem né? (riso).

P: Ah, sim. Não, não se preocupe.

C: PONTOS POSITIVOS DA INCLUSÃO, então inclusão educacional, pontos positivos, então seria, eu já mencionei a questão da escolaridade, ter no histórico escolar lá, do primeiro ao nono ano, é ensino médio, conclui né? Não deixar eles desistirem, porque também o intérprete tem essa, eles começam a desanimar, daí começa a complicar, vem Ensino Médio,”Ah vou desistir, vou trabalhar”, daí vem a intérprete entra lá com todo o seu jeito, né, vamos concluir, vamos terminar. Motivação mesmo.

P: Uhum.

C: Porque se eles desmotivarem você perde.

P: Daí, é...

C: Eles vão embora, então esse é um ponto muito positivo, e a questão da aprendizagem, eles avançam muito, só tem que baixar a ansiedade nossa, esse assim longo prazo, né.

P: Uhum.

C: Vai vir a escrita, mas lá...no final do processo, encontra eles lá no ensino médio e pega um texto deles e vê assim, deu trabalho, valeu lá na alfabetização, lá no letramento.

P: Você já sentiu isso com outros alunos seus?

C: Ah já, o aluno que você dizia assim, ai meu Deus, como vai ser mais tarde ai meu Deus, não escreve, não faz, vai vê lá ele avançou, foi. É a ansiedade de a gente quer ver os resultados já, não é assim na surdez é a longo prazo. Né? Nós tivemos, até não mencionei, meio período nós tivemos PERAE.

P: Ah, sim, conte um pouquinho do PERAE.

C: O PERAE ele veio justamente pela aquela questão que te falei anteriormente, sai da classe especial, pra ter a escolaridade, nós tivemos turmas de 1° a 4° série, para dar escolaridade pra essas crianças e conseguimos. Uns seis anos, nós formamos...

P: Como funcionava o PERAE?

C: Então tinha as turminhas de 1° série. Primeira, nós começamos com primeira e segunda.

P: Só surdos?

C: Só surdos, professor bilíngue na sala, nós tínhamos a instrutora surda também que colaborava, tínhamos aulas, aulas de artes, também, artes, educação física, tinha profissional habilitado em LIBRAS pra trabalhar com as crianças e o professor da turma, né? O professor regente.

P: Uhum.

C: Conteúdos, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, e a Ciências, avaliações. Tudo adaptado. Era tudo adaptado para a área da Surdez. Acompanhamento pedagógico, né da escola, tudo e assim, é...a gente conseguiu formar essas crianças até a 4° série. Ai demos a formação, ai que começou a inclusão mesmo. Daí, dai que eles foram para o regular. Da 5° série em diante, né, então ai foi uma caminhada assim que era o plano da pedagoga né, a Marilu de dá essa escolaridade era uma urgência que a gente tinha.

P: Isso você lembra mais ou menos o período?

C: Olha..

P: Ano, mais ou menos?

C: Nós terminamos em 2006, última turma, 2006. Fechou a última turma de 4° série daí no outro, no próximo ano daí eles foram pro regular com o intérprete, daí foi outro, até a oficialização de Libras, né? Teve todo um processo...

P: Esses professores passaram a ser intérpretes, alguns?

C: Alguns, sim, alguns e outros permaneceram no apoio pedagógico, né.

P: Hum.

C: Ai que começou o acompanhamento pedagógico de, de regular mesmo, mas é muito importante, se eles foram pra outras escolas, né? Nós temos intérpretes na escola do interior, esse ano ele tá saindo do 5° ano vai pro Estado o aluninho, teve todo o acompanhamento da mesma interprete, todo esse período, ela tá até angustiada porque agora vai ter que desgarrar vai ter que deixar voar. (risos). Então é uma conquista muito grande a inclusão, né? Tem ainda, precisa melhorar, mas eles estão avançando, né. Ficou por último ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA. Então a gente já tinha até conversado, a questão que permeia com a língua, o letramento, com a leitura de mundo, com a Matemática, né, eu tive a experiência de um aluninho meu esses dias ele ganhou uma gaita e chegou com a gaita, “Quanto que foi essa gaita?” Eu perguntei “quanto que foi a gaita (ela sinaliza)?” “Quanto que custou?” Ele “nada, um homem deu (sinaliza)”, (risos) o homem como deu (sinaliza), Ah ele nem viu lá o processo, né, a mãe pagando pela gaita eles, essa parte eles ficam meio fora do sistema monetário, né? Ve quanto que custou, lá.

P: Uhum.

C: “Não, não foi nada” ai eu conversei com a mãe. Mãe, a hora que for no mercado mostra lá, que tá trocando, tem que pagar as coisas, né? Então essa vivência ali. Essa leitura de mundo é permeia lá primeiro a questão familiar, né,

essa vivência, lá de contagem no calendário, olhe dia tal nós vamos passear em algum lugar, ai né?

P: Uhum.

C: E na escola daí, por isso que a gente não vence também né falta essa, essa base que a gente tinha quando era criança, ia comprar pão, olhe o troco lá, você já ia lá com medo de pegar o troco errado e voltar pra casa.

P: Aham.

C: É, quantos pães, né? Ah, compre pão, compre isso, aquilo, aquilo outro, né.

P: Uhum.

C: Ou fazia a listinha, tinha você já visualizava ali, mas isso independente disso a gente faz a nosso trabalho aqui.

P: E no apoio pedagógico, vocês trabalham com a Matemática?

C: Bastante assim, é quando eles contam, é muita contação, né? Ai, surgiu o assunto lá, você já interage no quadro.

P: Aham.

C: O calendário, né localização no tempo, no espaço, a gente trabalha muito com eles. Quantos dias, né? Quantos dias que faltam pra acabar o mês, vamos contar, este mês tem trinta e o outro mês tem 31. Entra bastante a contagem.

P: Ahum. Mas a...

C: Mas não a Matemática não, daí, nosso encaminhamento é letramento, mas entra, entra, a gente diz que já tá interligado, né você vai falar o número do telefone, né, os números estão ali né, na conversação mesmo.

P: Uhum.

C: Quantas folhas, quantas folhas precisam lá pra fazer o trabalho? Então a gente tá mencionando, não é trabalhado como conteúdo, né.

P: E os professores do regular solicitam algum apoio nesse sentido?

C: Assim, aham, nós temos um, solicitam, até no começo do ano teve a questão pares e ímpares lá que eu dei uma retomada assim, o que número par, o que número ímpar? Vamos lá fazer, fiz uma dinâmica, eles, é, esses tempos atrás também, as operações, mas não é aquela não é, não é o foco, mas precisou, e as meninas do regular também, as interpretes, tá com dificuldade elas tiram e vem aqui e dão uma explicada, uma outra atividade, pede licença, olha professora ela não entendeu esse conteúdo de Matemática, dá pra tirar um pouquinho? Dá aquela, divisão, vem aqui e sistematizam no quadro. Pra lá, porque lá já tá caminhando outra atividade, aquele momentinho é específico lá. Né.

P: Ahum.

C: Tabuada, o que for necessário daí elas selecionam o que, qual é a maior dificuldade do, do aluno naquele momento, número por extenso, trabalho aqui também, na memorização de novo né? Que o um é um, dois é dois, três, quatro, cinco, seis, o número por extenso, é uma dificuldade dele.

P: Uhum.

C: Tem que tar sempre dando apoio para escrever lá. Tem que ter o apoio lá no quadro para escrever.

[Tempo: 44:28]

P: E essa, você fala bastante da memorização, é fala um pouquinho mais sobre essa memorização. O que é para você essa memorização?

C: É ele saber escrever as palavras, né sem consultar.

P: Uhum.

P: Então assim né, nós trabalhamos muitos os meses, agora se eu chegar lá na sala e pedir que escreverem lá janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, só vai sair o julho por que tá mais recente. E o agosto eles vão ter que olhar lá no quadro. Passou o agosto, setembro daí, sabe...não aquela, janeiro, fevereiro, março, tudo não fica. Isso aí é uma angústia minha, meu Deus do céu quando é que vai ficar?

P: Uhum.

C: .mas eu tenho que esperar (risos).

P: (risos)

C: Mas você já quer já. Um dia escreveu julho e saiu julho. Eles sente, não se é uma insegurança deles. Uma questão da língua mesmo, e assim nós temos um caderninho de vocabulário, que eles levam pra casa pra estudar duas palavrinhas por semana, aí vem pro quadro, aí chega e só escreve a primeira letra. Já começa, não estudou né? É faltou estudar (sinaliza), já se explicam.

P: (risos).

C: Então vamos estudar, daí vai outro. Daí vai lá e escreve, na outra semana, volta mais duas palavrinhas, aquelas duas e mais três. Então, tá, agora chega. Tem uma aluninha minha a Daiane que tá muito bem nessa parte. Sistematizou, tem horarinho para estudar, eu estudei, fiquei lá (sinaliza), Oh, memorizei.

P: E você considera, esse sinal, eu vejo que você utiliza bastante esse sinal de digitalização, é importante, você acha que isso ajuda?

C: Nessa memorização.

P: Nesse processo?

C: Porque ele visualiza a palavra toda, né? Ele visualiza aqui, toda, tem que memorizar toda a sequência de letras. Né. Daí eles ficam lá, DEZEMBRO. Daí na hora de escrever sai, o D, o B e o O.

P: Uhum.

C: Né, é nesse ponto aí que, se eles sistematizarem pra estudar eles conseguem, vai ampliando o vocabulário escrito. E daí quando memoriza de verdade, daí eles escrevem várias ocasiões a mesma palavra aí eles utilizam. Sem falar na questão dos verbos, né que daí é outra questão de incluir o verbo lá na frase.

P: Uhum.

C: Eu tenho tantos anos, eu 8, sai lá. Vamos lá o que tá faltando aí, 8 anos, cadê o verbo, qual verbo que eu coloco, gostar, ter, qual, vamos lá, muita reescrita.

P: Uhum.

C: Então é isso, é uma preocupação.

P: Uma preocupação.

C: E isso tem conceitos matemáticos também, né.

P: Claro,

C: Divisão, o que põe lá divisão, eu lembro lá no PERAE, a gente trabalhava muito, escreva, é, é, escreva é o resultado, resultado o que é resultado, resposta lá divisão, lá né, divisão, o que é divisão. No PERAE a gente sistematizava, bem e daí interagia com a língua, e ficava. Então é isso. Nossa quanta coisa!

P: Viu quanta coisa? (risos)

C: (risos) se não ficar repetitivo demais.

P: Pode falar, pode falar,

C: Não tá, é isso mesmo. (interrompem pra tomar café)

P: Então só finalizando, obrigada Maria Claudia, eu vou anotar e deixar registrada a data que eu não coloquei, hoje é dia 5?

C: Seis.

P: Seis.

C: Nossa não falei muita bobagem, tanta coisa, nossa veio um filme. Tanta informação.

P: (sorri) Não, Maria Claudia, obrigada pela tua atenção, pelo teu período que você disponibilizou.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Maria Claudia F. de L. Burcardon, portador (a) do RG 5 654.001-6, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para a pesquisa de Mestrado, intitulada até o presente momento de "Surdez e Alfabetização Matemática: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar", desenvolvida pela pesquisadora Lizmari Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (41)8446-2138 ou do email: lizmarigreca@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado (a) do objetivo da pesquisa: investigar através das fontes orais o que pensam e o que dizem os profissionais da Escola Municipal Primeiro de Maio sobre a Alfabetização Matemática no contexto da inclusão educacional das crianças surdas.

Minha colaboração a esta pesquisa se dará de forma oral e livre, por meio de entrevista aberta com o uso de fichas a ser gravada em arquivo de áudio e/ou vídeo a partir da assinatura desta autorização e posteriormente transcrita e textualizada para constituir a base de dados da pesquisa. Antes que a versão final seja implementada à dissertação, terei acesso à transcrição e textualização da entrevista, momento em que poderei vetar partes que considere inadequadas.

Posso ainda, me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou sofrendo qualquer sanção ou constrangimento.

Eu, Maria Claudia F. de L. Burcardon, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 6 de agosto de 2014.

Assinatura do (a) participante/entrevistado (a): Maria Claudia F. de L. Burcardon

Assinatura da pesquisadora/entrevistadora: Lizmarie P. F. Greca

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DA ENTREVISTA

Eu, Maria C. F. de la Torre, portador (a) do RG 5.654.001-6, declaro por meio deste termo que autorizo na íntegra, o uso das informações por mim oferecidas nesta entrevista a partir da versão final do texto redigido com base em minhas palavras.

Esta autorização inclui o uso de todo o material transcrito da entrevista e/ou recortes do mesmo a ser veiculado de forma impressa e/ou digital na dissertação de mestrado desenvolvida por Lizmarí Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna.

Eu, Maria Claudia F. de la Torre, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 6 de agosto de 2014.

Assinatura do (a) participante/entrevistado (a): Maria Claudia F. de la Torre

Assinatura da pesquisadora/entrevistadora: Lizmarí C. M. Greca

ANEXO H – Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Daniela Risseto Delfino Liberato, gravação em áudio, carta de cessão para autorização do material e narrativa sinalizada pela TILS

Daniela Risseto Delfino Liberato

Data de nascimento: 05/01/1979

Formação: Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica, certificação em Libras pelo PROLIBRAS/MEC, CAS/SEED/PR e SEED/PR.

Atua como professora e coordenadora pedagógica do CAES.

Experiência na função: trabalhou 2 anos no Instituto de Educação Erasmo Piloto e 10 anos atua na Escola Municipal 1º de Maio, com alunos surdos.

Data da entrevista: 06/08/2014

Início: 10h55.

Tempo de duração: 52 minutos e 29 segundos.

P: pesquisadora

D: Daniela

Pesquisadora: Então, vamos lá, então eu vou colocar as fichinhas aqui, tá?

Daniela: Uhum.

P: De uma forma, né, não organizada, você é que vai fazer a escolhas dessas fichinhas, (tempo) pra você ir contando um pouquinho, tá? Essa fichinha ESCOLA.

D: Uhum.

P: É essa por minha escolha.

D: Tá.

P: Que aqui você vai contar um pouquinho da tua relação, das tuas lembranças, das tuas memórias em relação à Alfabetização Matemática. Isso você no teu tempo de escola o que que você lembra é o que, né que ficou.

D: Hum, então tá, o que que eu lembro assim ééé, é eu lembro muito deeee, do parecia que tinha um tempo maior né, parece que o tempo não era tão agitado quanto hoje, então assim, eu lembro que as professoras tinham até mais tempo pra gente tá é trabalhando mais no concreto, é, era mais sistematizado também né, você fazia uma coisa você tinha que decorar aquilo, não abria muita margem pra é socialização ah entendeu, ah não entendeu então vamos fazer exercício, não entendeu, vamos repetir esse exercício, então ou você sabia ou

não sabia, então você decorava aquele esquema ou você ficava pra trás, né, então eu lembro também de bastante de coisa concreta, eu de manusear muita coisa em matemática, tanto é que eu gosto muito da Matemática, nunca tive trauma com isso, sempre tive muita facilidade, de decorar a tabuada (riso), de, das figuras geométricas, que sempre ficava pro final do ano, os professores tinham medo de dá as figuras geométricas (riso), de trabalhar com a parte da composição delas, situações, situações problemas que eu não me lembro muito, parece que era a parte só mecânico mesmo, não tinha muito situação problema era só o mecânico mesmo as operações, a tabuada que você tinha que saber, né. E as situações problema né, não era muito de fazer você pensar tava lá, era 20 laranjas perdeu 4 daí você fazia o algoritmo né, tá, só isso.

P: Uhum.

D: (tempo para pegar a ficha) Deixe eu ver qual agora (tom de voz baixo), PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, então vamos lá. Daí, esses aqui são relacionados com a surdez?

P: Aham.

D: Ah então tá. As práticas pedagógicas desde que eu comecei aqui, mudaram bastante, né. Ééé quando eu iniciei ali no Instituto de Educação era bem o treino oralizado mesmo, né, daí quando.

P: Lembra o ano, mais ou menos?

D: Era 96 (tom de dúvida) então eu lembro que eu ficava numa salinha e era individual, e daí eu tinha que passar o conteúdo pro aluno, mas sem Libras na oralidade, era como um reforço escolar e daí no outro turno, daí eu tinha uma salinha, que era o apoio pedagógico né, era tipo um PERAE, era tipo o PERAE mesmo, eee quando eu vim pra cá, daí que eu senti a diferença como elas trabalhavam aqui, a questão de éé rever todo o conteúdo, pegar toda a a a questão de conteúdo dividido do município e daí a gente tinha que sentar e ver aquele conteúdo né, pensar pro surdo e não o português sinalizado ter esse cuidado também, como trazer pra ele, com imagens, é ver se eles tinham essa vivência se eles conheciam então era, foi uma coisa bem gostosa, porque eu vi que assim, que o o os alunos fluíam né, tinha mais tempo de discussão e tudo

o mais, então essa questão de adaptação é curricular é foi muito boa e a Libras dentro daquele contexto do PERAE, era a Libras né. A Marilu então ela exigia muito da gente mesmo né, aqui é só surdo e é só Libras né, nada de, de oralizar, né. E,e,e,e quando daí eles foram pro regular deu aquele baque daí parece que a gente perdeu um pouco, eles se perderam um pouco, muito conteúdo muito, muito, muito e nada pensado muito pra eles.

P: Uhum.

D: Né, então a prática, a minha prática pedagógica eu preferia muito mais dentro de sala só com surdo, eu acho que eles rendiam mais a gente conseguia dar muito mais coisa, do que eles vem pra gente aprendendo alguma coisa, parece que não fica, né. Ah o professor não tem tempo, ah não é coisa voltado pra ele. Por mais que a gente diga Oh, todas as adaptações que faz pro surdo pode usar para os ouvintes, só vão se beneficiar, montar esquema, o visual, mas parece que isso não acontece.

P: Uhum.

D: Né, então hoje assim eu fico meio, a gente fica falando muito, daí eles, eles relutaram “Ah mas então, o surdo, a você seleciona o que ele vai aprender”, não é selecionar o que ele vai aprender mas é numa questão gigante, ele vai ter que ter cuidado né, de como passar aquilo, se não tem nenhum visual, então, se ele não conhece aquele vocabulário né, é todo um pensamento que dentro do, de uma prática do regular eles não tem.

P: Uhum.

D: Não é porque é o surdo, talvez os ouvintes também necessite, né, então, não, eu acho que hoje tá meio difícil assim, a inclusão não tá acontecendo de maneira significativa pro surdo. Ele não tá assim, sentindo ali naquele ambiente pra ele lá, ele só tá, “ah mas tem intérprete”, a intérprete é questão de língua ali né, mas e o contexto ali né que a professora não é intérprete é outra professora,né. A prática, a prática escolar é da professora ali né, o intérprete só tá como auxílio de língua, língua escrita ou língua falada, né. Não sei...(tom de dúvida)(tempo para escolher outra ficha). O LETRAMENTO acho que isso foi, é uma maravilha, né, o que a gente busca dentro do, do CAES aqui, é enfatizar

esse letramento, que aonde a gente percebe que o surdo ele adquire um vocabulário, ele tem a noção da, daquela palavra, né, da, daquela imagem e ele consegue fazer associações daquela palavra com o mundo, com o mundo ali fora, né, que a gente trabalha muito com os textos sociais é com...tipologia sociais diferentes também e ela, ele começa a fazer essa associação, então acho que por onde o surdo tá aprendendo.

P: Uhum.

D: Né. E...é...esse cuidado que a gente tem pelos menos aqui, né, de realmente rever e falar “Oh, entendeu?” a gente termina o conteúdo depois a gente continua, daí a gente retoma tudo lá pra ver se ficou “Ah lembra?” às vezes ele fala “Lembro professora”, você já viu isso de novo, então como que é a palavra, então a gente busca muito isso e e então acho que tá acontecendo, den..posso falar que dentro do apoio pedagógico o letramento funciona a gente tem bastante cuidado em selecionar o que a gente vai passar para o surdo, as vezes trás do interesse deles que a gente vê questão familiar, né que as mã..as famílias falam “Ai que que ele tá com dificuldade nisso”, “ah ele vai fazer uma cirurgia uma coisa então, a gente trás coisas pra tar explicando, trazendo coisas da vida dele, não só do atendimento escolar, ah no mercado de trabalho, alguma doença, alguma coisa na mídia que tá falando, ah a eleição, o que que é, qual a importância de como indivíduo, né como ser ali, da sociedade e isso eu acho que tá acontecendo.

P: Uhum, e essa relação daí no caso com as crianças ouvintes no ensino regular? A questão da alfabetização?

D: Olha pelo o que gente tá vendo que tá difícil como um todo, é...o...essa questão de, de leitura fica preocupada com a leitura do surdo, mas a gente vê, né, fico pegando as coisas do regular ali, a gente vê que as crianças tão cada vez parece aprendendo menos (risos) né, mas a interação do surdo com é, a gente nunca teve ah que o surdo não interage, ele gosta, ele interage ali, mas acaba sendo uma interação só ele com o intérprete, né. Não, não, não dá um espaço pra tudo, as vezes tipo a própria pergunta que o intérpr...que o surdo faz, o intérprete já responde ali, não passa pro grupo, né. Então é a gente tem que começa a moldar um pouquinho isso, né.

P: Uhum.

D: Dá esse direcionamento melhor, também, mas acho que o letramento em si dentro do regular, tá difícil também, as questões que a gente fica, a escrita das crianças ouvintes tão, tão precárias (riso) parece quanto dos surdos ali, né, então a gente não sabe até que ponto que que tá acontecendo com essa sociedade, né.

P: Uhum.

D: O que os ouvintes tão perdendo essa, esse gosto pela escrita, pela leitura né? A gente cobra tanto do surdo que tem que lê, que tem que escrever, que tem que fazer entender, não pode escrever errado, a partir do momento que ele se apropria daquela palavra, ele não, não vai esquecer mais, e oooo ouvinte tá se perdendo também, se pega cada coisa que eu não acredito que uma criança de 5º ano tá não consegue escrever, ela não entendeu, né, o que tá acontecendo. Então, não sei se é de uma maneira geral assim, a sociedade inteira tá se perdendo essa questão de, de escrita, de, do ensinar mesmo. (tempo)

P: Então, vamo lá.

D: (tempo) É o APOIO PEDAGÓGICO, deixe ver (sussurra) o apoio pedagógico é uma delícia, né. A gente queria mais tempo, mas esbarra na questão de poucos surdos, então tem que, limita pra uma professora, duas professoras no máximo, o ideal é que eles ficassem o dia inteiro em contra turno. E a gente não tá conseguindo isso. Quando a gente consegue o profissional que a gente tinha a mais, os pais não querem manda, ou eles faltam muito, ficam cansados, tem preguiça, mas quando eles tão aqui, a gente tenta sugar o máximo deles, é onde eles se abrem pra gente, onde eles, a gente vê que a língua flui ali, então o apoio pedagógico na questão de aprendizagem é, é maravilhoso. Então o que a gente faz aqui é...fora de trabalhar com o letramento é...buscar, algumas professoras do regular fala “Olha acho que ele não entendeu bem, um lá, o sistema solar”. A gente às vezes dá um tempinho, a gente abre pra uma discussão.

P: Uhum.

D: Né, que que é nananana põe lá, pra vê se a gente consegue suprir essa pressa do regular que daí só acabou esse, agora vamo pro outro mas o surdo não se apropriou daquele, daquele conceito.

P: Essa pressa você sente que é, mais difícil pro aluno surdo ou é uma pressa também tem dificultado pro aluno ouvinte?

[Tempo: 14:43]

D: Os dois, dificulta muito o aluno surdo porque ah, acabou e ele tá perdido e ele não, não entendeu já tem outro, a gente vê também que os ouvintes tão assim, mas pela questão assim, ah tem que fazer 5 avaliações em, é...bimestrais, tem que fecha tanta nota, então o professor tem que dá conteúdo pra conseguir fechar aquilo, e a gente vê que não é só o surdo que não sabe, os ouvintes também vão ficando pra trás, talvez assim tenha que seleciona um pouco mais, você como professor consegue fala “oh isso é importante, vamo ter um tempinho maior, né, ter um pouquinho mais de calma, mas a gente vê que o, o aluno surdo ele perde muito, daí as professoras chegam aqui fala “ oh olha é importante ele não pegou” então a gente, olha a Cláudia trabalha as coisas no apoio, deu um tempinho vamos nos apropriar da língua deles, vê qual que é a opinião deles e daí você dá uma explanação meio rápida que o nosso objetivo não é tá, né, fazendo isso, mas como o regular também não dá conta, então a gente abre as, as algumas vezes a Maria Claudia, as vezes fala assim “ eu não consigo seguir”.

P: Uhum.

D: Claro, não é nossa função, mas é, né. Mas eles, paciência, vamos dentro do apoio, vamos dá o máximo de informação pra ele, pra ele conseguir também abstrair lá no regular, porque eles usam poucas imagens, é...não, não montam esquema, que a gente fala “ ah monte um esqueminha, né pra facilita, então fica tudo depois o intérprete tem que faz, pega o caderno e fica lá montando, então, eu acho que isso dificulta, no apoio não, no apoio eles tem aquele tempo maior e a gente dá uma, uma...conversa mais gostosa, “ah não sabe! Então vamos pesquisar né, vamos sentar lá, vamo vê,” né, então o ficou, o que que ficou, então vamo conseguir é é resumir isso daqui do que que ficou né, “o que

que você quer saber mais?”, então é é mais gostoso, o apoio pedagógico pro surdo é vê que fica as coisas, o que é trabalhado aqui a gente vê que fica, “!Ah eu vi lá no apoio”, então as professoras das “ah eu vi, ah falou, a Claudia, a Daniela falou” então, o apoio pedagógico acho fundamental, hoje mais do que nunca pela inclusão ali.

P: Uhum.

D: Que não acontece de maneira que eu acho o apoio que eu gostaria, né. Então o apoio pedagógico funciona muito bem, precisava de mais tempo, os alunos que viessem aqui, tinham, que ficar uma, duas três vezes na semana vindo, né, mas não acontece. Os pais às vezes “ai é muito, ele tá cansado...” mesmo tendo condução, que pega em casa, trás e leva.

P: Uhum.

D: Né, começa com os pequeninhos, os pequeninhos tem mais pique mais gostam ,mas os mais velhos começam a se...é...desmotivar, eles acham que não precisam, mas lá no ensino médio, eles vem procurar, que eles não tão entendendo, tá difícil, né. Se a gente podia ajudar...né, então, que a gente vê lá, “ai que não to conseguindo escrever isso daqui.”

P: Uhum. Daí que eles começam sentir a dificuldade.

D: Isso, senti a dificuldade, daí eles já tão no mercado de trabalho, é é é escrever uma ficha de emprego, né. Ou “ah quanto que... i no banco, conta corrente, daí essas coisas ele vem “ Olha você pode me ajudar?” “ Tem um tempinho pra ir comigo hoje a tarde?” Daí eles vem, vem com a gente daí.

P: Uhum.

D: Daí a gente, a gente dá um pouquinho de bronca, “Lembra que eu falo...” (risos) (tempo para procurar a ficha). Aqui, aqui a gente tem a maior frustração nossa, nós não temos, eu acho que, quando eu iniciei aqui...

P: PROFESSOR SURDO.

D: Professor surdo. Não tem, nunca tivemos. Tivemos um instrutor surdo que ficou três meses e...

P: No período que você está aqui.

D: No período que eu estou aqui.

P: você vivenciou não vivenciou professor surdo.

D: Não nenhum e antes quando era o PERAE era, eram grupos maiores daí ficou a filha da Marilú, né, um tempo, daí ela não quis mais é mas como assim, doação nada contratada, né. Daí quando a Marilú conseguiu um contrato depois de muita batalha o instrutor e...ficou três meses e... “ah ganha pouco eu vou numa empresa que ganha mais”, então eu, as crianças perdem com isso porque quem dá dando infelizmente a língua pra eles, somo nós, né.

P: Uhum.

D: E eles não têm contato, ainda quando a gente tinha os do Ensino Médio que vinham, a gente tentava montar os grupos pra eles terem interação, então a gente consegue montar esses grupinhos de maiores com os menores pra eles terem essa interação de língua, todos no mesmo período, mas não é a mesma coisa, né.

P: Sim.

D: Assim, então né a, isso eu acho falta, pela questão de língua, porque a gente vê quando os nossos vão, chega alguém diferente ali, você chega e vai conversar eles ficam bem acuados, sabe? De coisas assim sinal que eles sabem, não sabem daí, não sabem nada.

P: Uhum.

D: Daí não entendem, não to entendendo, então é, eu acho que faz muita falta.

P: E o que que você acha, por que que não tem professor surdo?

D: Eu acho que pelo interesse até de, do, é, governamental ali, né? Vamos ver vou contratar um pra quantas crianças, daí eles já somatizam, “Quantas? Ah, tem 10, mas poxa tá faltando professor na escola com 300”(riso). Daí, 10 e 300, mas então eu acho que é isso...

P: Uhum.

D: Questão de valor, né?

P: Valor financeiro?

D: Valor financeiro, é... eles nem pensam em abrir um concurso e chamar, né? Tanto é que nós aqui tamos na área da surdez, mas não é um concurso específico pra gente, a gente é professor se acaba o surdo a gente volta pro regular, não somos professores da educação especial, não teve um concurso pra isso, então ah então enquanto tem aluno a gente tá aí, a gente volta pro regular, então não tem interesse de tá, de tarem assim ah, é dando uma capacitação maior, eu daí faz 10 anos que eu to aqui, a gente nunca teve nenhuma FORMAÇÃO CONTINUADA com, e na nossa área específica, nunca, todos os cursos que a gente fez foi porque a gente buscou, né, e é uma briga, então o professor surdo acho assim, é uma realidade muito longe da nossa, quando a gente fala, de “Ah eu quero mais um professor pro apoio”, “Mas, mais uma pra quê?” To sobrecarregando a Maria Claudia no período, eu falo “Claudia você não pode nem ficar doente, não pode fazer nada”, mas eles não abrem, então imagine contratar um pra 10, e isso é um problema falei na fala, né, governamental, mas o problema é ainda individual, “Professor, mas por que?” né. “Por que pra eles? Eles são tão poucas professoras, tem tão pouco aluno”...

P: Uhum.

D: “Eu também to precisando de um auxiliar.” (riso) “ Eu também to precisando”. Então, esbarra na, no, na informação, num pré-julgamento muito errado, isso, tipo a humanidade assim, se eu não julgar o outro, né, pra assim entende que o outro, eu sei que você tem muita dificuldade na tua sala, mas ele também tem, se a gente pode oferecer, porque não, né. Vamo batalhar pra também ter, né. Então, o professor surdo eu acho que faz falta pro desenvolvimento de língua, aqui na realidade de Campo Largo, eu acho que falta, eles tem uma língua muito pobre, e a gente tem medo de tá, é de não tá, é...a gente fala “ Oh não vamo fazer português sinalizado, vamo pensa porque né, é língua deles”, então é, a gente tem esse cuidado, mas a gente vê quando vem surdos aí, começa, eles sabem, eles se abrem mais, então é diferente, né. Então, eu acho uma pena não ter, né. E essa formação no município que é

precária também, bate naquela coisa de “ah, mas porque pra elas que são tão poucas”, mas não é pra nós na verdade a formação muitas vezes de conhecimento pra gente, teria que ser pro regular que tá tendo a inclusão, que tão recebendo esses alunos.

P: Sim.

D: Não vou falar da surdez que eu já to há muito tempo, mas as outras que não sabem, da dificuldade, de como o surdo lê a língua portuguesa, de como ela vai escrever um texto, como quando você pega aquele texto como você vai conseguir avaliar na escrita dele, então, eles pensam a, na questão de mais conhecimento, ah mais alguma coisa, né. E a gente quer conhecimento, então pra isso a gente busca fora, a própria Marciane vem fala, “Ah tá acontecendo isso do surdo não sei aonde, lá na Federal, lá em Guarapuava” ela fica mandando pra gente, coisa que dá prefeitura, eu nunca recebi nada.

P: Uhum.

D: Nunca recebi nada...e fica tudo centrado aqui na escola né. Então, da área da Surdez, eles ligam tudo pra cá, eles não querem nem saber, né, da área da Surdez fica tudo aqui, então aí é difícil, né? A gente...

P: É.

D: (tempo para pegar outra ficha) (sussurra) Deixa eu ver. Vamo por a ORALIDADE, Ah a oralidade (risos), acho que pro surdo, que nem hoje o José Marcelo, eu tava ali, ele tá bem na, na, na dúvida, ele não sabe se ele é surdo ou se ouvinte, ele quer ouvir, ele fala que ele é meio surdo, que ele ouve. (sinaliza)

P: (riso baixo).

D: Então, e muitos professores aqui questionam, “mas por que tem que ter professor intérprete? Se ele tá com o aparelho, mas ele não ouve?”

P: Ele tá com o implante, né?

D: O José Marcelo é implantado, só que ele não usa o implante.

P: Uhum.

D: E quanto tem, que nem hoje, o Gabrielzinho, ele é bilíngue, então ele fala muito bem, mas ele perde toda a informação, né. A professora tá lá, ele “não entendi”, ele quer primeiro olhar, então é uma briga da gente tá convencendo o, a rede, os professores, né, dessa importância duma língua, né. Eles não querem saber da língua, né? Porque o que é, porque, mas, né, é, e qualquer que é, o que o surdo ganha com isso, né. O trabalho aqui é na Libras, a oralidade a gente deixa pra família, que buscá, que fazer trabalho de fono, tá livre, vai a luta, é teu filho faça o que você acha melhor pra ele, mas aqui a gente prioriza, ele sabe, a língua de sinais. Então, as crianças, todas aqui que a gente passa assim, passaram por esse, essa angústia, assim, que quer falar, que quer falar. Então a gente até encaminha pra fono, né, dá, facilita um pouco pra eles (celular). É o meu.

P: Ah, é teu.

D: (Risos), e...facilita um pouco pra eles, mas é eles fazem um tempo, daí vê que não é, daí “não quero mais, muito difícil” (sinaliza e ri), né. Eu sou suspeita, assim, eu acho que, é...fala, fala palavras, a compreensão não se faz na oralidade, né. No meio, né, numa sociedade, você treinar, você conseguir oralizar, produzir alguns fonemas, te ajuda, te ajuda bastante, mas eles têm que saber que é um trabalho muito árduo, e os pais desistem, então quando vê daí eles desistem de tudo, né, quando vê que a oralidade não só ali e tem que fazer em casa, eles desistem, mas também eles não querem aprender a língua do filho.

P: Uhum.

D: Né, “Ah aqui vocês não fazem?” “ Não, aqui não. Lá, “Ah, tá” . Daí, vai lá uma, duas.” Mas é, humm não tá, né, aquela coisa.” Entendeu? Mas daí, desistem da própria língua também, fica tipo com a professora, então a oralidade, acho assim, foi o tempo, os surdos mais velhos se aprimoraram da oralidade, então se articulam bem, mas a compreensão tá, as escolhas que eles tão fazendo, o próprio surdo escolhe que é em Libras, né, num contexto maior é a Libras, é isso que a gente passa pra eles, mas eles tão muito

imaturos, então a gente deixa, todos então que chegam aqui falam “ Não, tá difícil ah, só falam, só falam, só falam” (pesquisadora ri baixinho). A gente, ah lembra você também queria falar (riso), mas é, é passa, eu acho que uma identidade que passa, eu vejo o José Marcelo, tá bem nessa, ele quer fono, ele fala que vai sozinho, mas que ele vai falar, falei OK tá livre, falei “ então você não que mais intérprete?” “ Não, quero. (risos). Então eu falei é uma escolha deles e eu acho que ah, não eu tenho certeza que pra eles que a língua de sinais é que dá o sentido pra vida deles, mas eles tem que ainda tão muito imaturos.

P: Sim, são pequenos, né?

D: E a família em si, não é...não apoia a língua de sinais, porque ela é difícil, né, então, “Ah mas eu não sei fazer igual a vocês.” Mas, ah, a gente também não sabe fazer tão bem assim (riso), mas é o tenta, mas como você fala com teu filho, e eles falam mesmo, dos aqui, dos que tão hoje estão aqui, acho que é uma, uma mãe que sabe.

P: Que usa Libras?

D: Que usa Libras. O restante não usa.

P: Fala mesmo.

D: Fala mesmo e o surdo concorda, né, daí fica olhando assim, opa, “O que que falou?” Daí a gente explica...

P: É...

[Tempo: 29:40]

D: então assim, eles se desmotivam porque aqui é só Libras, aqui em casa é só oralidade, falam “Ah, mas meu filho entende tudo.” Eu falo beleza, então tá bom, eles falam, então, aqui é 4 horas, mas é muito pouco, sem instrutor surdo, sem nada, sem sabe mais coisas, é muito pouco, a gente, eu sinto é muito pouco pra essas crianças, podia estar melhor, né. Mas, a gente faz o que pode, né, vai pegando, vai trazendo informação, vai fazendo contação de história, que né faz, o surdo ah faça desse jeito, a gente, né, ganha bastante

informação, mas a gente sabe que não é o ideal, né. E a língua de sinais precisa a ter o grupo maior né, a ter mais, mais velhos, tar lá explicando com eles, e não acontece e as nossas famílias não tem interesse, por ser uma língua muito difícil. Própria escola, a inclusão, a inclusão não é de tudo...

P: Uhum.

D: Quem que sabe Libras? Quando é pra dar bronca no aluno quem que me chama pra dá bronca? A diretora, a secretária, a diretora ainda sabe um pouquinho, a pedagoga tá fazendo oficina também, então algumas pessoas sabem. Mas tipo, e a merendeira? Né, eu a mulher que fica no portão, ninguém “Ah, não é muito difícil” “Ah eu não quero, to com aluno em sala”. Ah então, pra nós também fica muito difícil e a gente chama, fala “ Não, é assim mesmo, no começo é difícil, mas vai, né tem que ter vontade” “Eles ensinam, eles gostam” quando eles veem que a pessoa sabe daí eles querem interagir com a pessoa.

P: É eu vi, até ali sala hoje.

D: Eles têm interesse, mas ah, eu sou apaixonada, eu fui pra Libras, foi no Instituto de Educação, o, o, deficiente auditivo, na época, por causa da língua de sinais, nossa eu era apaixonada (riso). ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA, ai, esse aqui a gente acha que é mais, todos aqui de uma maneira geral aparentam, é, com mais interesse, eles gostam de Matemática, Língua Portuguesa, escrever, decorar palavra não, mas Matemática, os bichinhos são bem danados, gostam, porque é a gente sempre, né, faz as coisas assim, monta o visual, né, faz algum que, vamos montar um esqueminha, de como ele aprende, pra ele pensar e depois ele vai fazendo sozinho, e eles gostam, a gente tem uma boa resposta, todos só em situações problema, ou interpretação...

P: Uhum.

D: Né, que daí, tem que por a intérprete ali, esmiuçar, né.

P: A escrita.

D: A escrita, a escrita, mas o restante eles vão bem, vão bem, eles entendem, eles gostam da Matemática, né. Eles, sequência, quando a prende né, então a

Alfabetização Matemática, os intérpretes falam “ah nossa eles vão embora” a professora tá lá eles visualizam e vão embora, situações problema não, daí a gente tem que para, mas mesmo assim, depois que eles montam o esquema, tá lá a situação problema, você vai vendo as palavras, montou o esquema do que é, quanto que é, como que é, e a resposta, ai eles já vão pensando” Ah é então tá tá, vamos repartir” Então eles já sabem, então isso é gostoso, trabalhar Matemática com eles, sis...sistema monetário, que...quando a gente pega aqui, eu sinto que eles tem dificuldade, de entender assim, valores exatos vão, valores picados é mais difícil.

P: (riso).

D: BEM, mais difícil, né. Até uma estimativa, eu, a gente consegue, mas quando é zero vírgula, os centavos, eles ficam, perdem um pouco, mas assim, a gente requer um tempo maior, mas depois que pega, vai embora também. Então, eu gosto, a Matemática assim pro surdo, ele vai bem mais felizinho...

P: (riso).

D: “Não precisa escrever aquele texto?” Não, não preciso (riso), é mais gostoso, os professores se sentem mais a vontade até. Até teve um dia que eu tava, a Sandra faltou e a Carol tava fazendo o, é...um...jogo, um jogo não, ela tava explicando é...material dourado, pegou o material dourado.

P: A Carol é professora?

D: A Carol é professora, e a Sandra não tava e eu fui pra sala, que quando não tá, eu gosto de ir pra sala, até pra ver como eles estão, assim com tudo. Daí, fui pra sala, e...ela põe um número e eles tinham que montar ali, né. Ela deu pra cada um e tudo, e o José Marcelo, batia o olho e eu sei, “Ah eu sei”, daí ela tava chamando alguns, daí a Carol, então venha aqui José Marcelo, pá,pá,pá. E pegou e explicou assim, né, daí todos, até os alunos “Nossa mas ele sabe né!” Tipo como, né Ah, não, ele gosta nossa o, e, a Carol é uma pessoa, uma professora que resgatou o José Marcelo, ele tava, a professora se aposentou e ela era super agitada, e atropelava as coisas, então acabava, já vinha uma outra coisa e ele não queria mais vir, não queria mais estudar, não queria mais estudar. Daí, falaram pra ele, “ Mas José Marcelo, você não quer trabalhar?”

Ele, “ Sim, eu quero” Eu falei assim, mas qualquer lugar, você no mínimo vai ter que ter o segundo grau, vai ter que terminar, tá, gostando ou não.

P: Uhum.

D: E daí a professora se aposentou e veio a Carol, e a Carol é um sossego, a sala ela dá aula com a porta aberta e é um sossego, toda aquela agitação da criançada parece que...acalmou. E nossa, ele tá bem diferente, bem diferente mesmo, é aquele dia eu senti, daí até a Carol “ Nossa como ele participou” Nossa ele adorou.

P: Uhum.

D: Adorou que tem visual, então na Matemática, ele se destaca, ele gosta de participar.

P: Legal.

D: É então, a INCLUSÃO, PONTOS POSITIVOS e já vamos falar dos PONTOS NEGATIVOS, aqui. É...o ponto positivo é que deu mais visão pro surdo, né, dos outros verem o surdo, que tem pessoas diferentes ali, né, num todo total, que antes quando era o PERAE, as vezes, as crianças da escola aqui, não sabiam que tinha surdo e as professoras também não sabiam, que tinha o surdo.

P: Uhum.

D: Então, a inclusão ajudou assim, tem surdo, “Ah tá” “Ah tem uma língua diferente” “Ah, tá” “Mas como que é?” Então houve questionamento pra gente poder explicar como que é o surdo, como que é, eles, né, níveis de surdez, ah usa aparelho, não usa, usa agora o implante né, tudo, então isso eu acho que é um lado bom, a sociedade começou a ver mais essas diferenças aí, né, e...mais interesse de professores que queriam ajudar, então a gente teve muita professor desde quando começou a inclusão, que as professoras abraçaram o surdo “é meu aluno” então, se eu vou dar bronca, então como é o sinal de feio, ah então,vamos fazer feio, ou faz o sinal, uma mímica.

P: Uhum.

D: Então viram que aquela criança, não era da intérprete, é dela, então como que eu vou me comunicar, que nem um filho, então como eu vou me comunicar com ele, então eu acho que a inclusão um ponto positivo, prá mim foi isso, abriu um pouco a visão de todo mundo. O negativo é que nem todo mundo aceita porque eles põem assim “ah tá então surdo tem direito a um intérprete e aquela outra aluna que tem dificuldade?” Assim, eles ficam comparando, e coisas assim não é para comparar “Ah eu também tenho uma aluna que tem dificuldade, mas ela não tem uma professora só pra ele?” Entendeu?

P: Uhum.

D: Daí eles põe o intérprete como uma negativa, uma coisa negativa, não entendem a função dele ali “Ah, mas eu continue falando e ela não interpretou?” Como que sabe que não interpretou? Ela parou, bom, mas , talvez parou a ideia ali, não leu “Eu terminei e ela continuou falando!”, né. Então assim, a muitos questionamentos de pessoas que não sabem, mas também não querem aprender.

P: Sei.

D: Né? “Ah, não, mas eu não quero alguém na minha sala.” “Ah, mas um surdo.” “Ah, mas mais uma professora, ela vai avaliar meu trabalho, né, vai me julgar.” Né, e coisas que eu falo pras meninas que eu trago agora Olha a professora é ela, fale assim você, quanto menos você aparecer, melhor, mas discreta você for, melhor. E...agir com uma gentileza, você vai ter que passar o ano inteiro ali, não pode bater de frente com a professora, com ela. Então, na hora do planejamento né, tenta uma acessibilidade maior fala “Oh olha, este textinho aqui vai ser mais difícil, vamos pegar outro, ah essa música” “ Ah mas ele não quer” Esse é um direito dele não querer, então mude a música, quer dançar numa festa, então assim há muita margem, pra porem pontos, mas, você pode colocar pontos mas não, não querer saber, não quer fazer o certo é complicado né. Então, eu acho que é o ponto (música alta ao lado da sala). (silêncio). O ponto da inclusão nesse, nesse viés eu acho muito ruim, eles não, os professores estão cansados e veem como mais um, mais um problema pra minha sala, fora tudo que eu tenho, mais um problema. Então eu tenho que

fazer um planejamento pensando nele, mas porque nele, veja pode pensar em todos (Maria Claudia interrompe para perguntar).

D: Então é isso eu acho que o ponto negativo é esse da inclusão.

P: Aham, e assim comparando no caso, PERAE, que você teve a experiência com o PERAE e agora a experiência com a inclusão, né? É...dai nesse caminho a gente tem também a escola de surdos.

D: Uhum.

P: É, se agente pensar em relação a questão de conteúdo, do pedagógico mesmo, que ganhos ou perdas essa criança tem aí, dentro desses contextos? Que dizer quando você tem uma experiência maior no PERAE, né?

D: Eu acho que no PERAE ali, eles vinham com uma bagagem maior, eles tinham mais coisas, no, dentro da inclusão não sinto que fica.

P: Uhum.

D: É muito rápido, é muito conteúdo, e,e,e,e, é,é, é, eles vão atropelando uma coisa com a outra parece que no PERAE, a gente dava conta da grade curricular, é isso que eu sinto, a gente dava conta daquela grade, a gente não omitia nada, mas a maneira como era passada ali a interação e como a gente trazia, o surdo pegava aquele conteúdo de uma maneira significativa, coisa que ele tá perdendo aí, então coisas que assim, que a gente vê “Ah mas não ele nem falou sobre isso, foi muito rápido”, então eu acho que tá perdendo, na inclusão não tá sendo significativo, o intérprete as vezes fica até preocupado demais(toque de celular) que não tá vencendo as coisas ali, é muita coisa, as vezes o, tem professor que prioriza muita História e Geografia e deixa um pouquinho a Língua Portuguesa, produção de textos, que a gente sabe que é significativo pro surdo, então, acho que na inclusão a... o surdo tá perdendo. Acredito. No PERAE a gente dava conta de uma grade inteira, sem omiti nada, e eles vinham com bagagem, coisas, que eles tão chegando, até em nível Médio “Ah eu não aprendi”, mas você aprendeu “Ah, não sei” , “não sei, não conheço isso, nunca vi” (sinaliza).

P: Uhum.

D: Então, fica difícil...Ah o TRADUTOR INTÉRPRETE DE LÍNGUAS, hoje a gente tá com uma leva que, dos, são os professores interessados, né. Ah os que tavam mais tempo, Marilu se aposentou, a Claudiane é... foi pro outro ramo da prefeitura, então os que tão aqui como intérprete é, são os que tão iniciando agora, a gente tá tentando fazer uma formação junto com eles dentro da sala, não é o ideal, não é, mas pelo menos a gente não deixa nenhum surdo sem esse profissional, né.

P: Uhum.

D: Então as meninas fazem oficinas aqui tão buscando fora FENEIS, o CAS, tão fazendo a formação fora, algumas não tão fazendo...

P: Uhum.

D: não querem, mas querem ficar aqui (risos), tá bom, tá bom. É, é, é', e, e, e as que tão ficando tão entrando hoje, acho que fazem o melhor, né. O lugar, nunca tinham tido esse contato direto dentro com o surdo, mas veja como é difícil o trabalho do tradutor e intérprete.

P: E elas tem a formação? Tem a certificação?

D: Então, elas tão fazendo FENEIS, pra poder fazer, banca, pelo menos do apoio pedagógico, do CAS, alguma coisa, é o que a gente é, pede pra elas.

P: A Sandra no caso tem?

D: A Sandra não tem, não quis fazer PROLIBRAS.

P: Ela fez educação bilíngue...

D: Educação Bilíngue, né. E, então, as outras não, as outras tão buscando uma certificação do CAS, do, da FENEIS, como ou, se passa, ou como apoio pedagógico, né, que eles dão aquele certificadinho de apoio pedagógico.

P: Uhum.

D: Então, as que tão aqui são muito novas, então, elas tem muito questionamentos, tão entrando agora, então vem fazer muito, fazer adaptação curricular, planejar, eu sento dentro das minhas 20 horas, eu sento com elas,

vamos fazer “Ai, eu não sei isso, não sei aquilo, como que eu passo.” Então eu tenho auxilia elas da melhor maneira possível. Então hoje em dia, mas o interessa delas, né. Tão buscando, tão com surdo daí fala “Nossa como é difícil ser intérprete, eu pensava que era fácil, a professora, eu lá falando lala, e a professora lá. Agora eu vejo que, que é muito mais difícil.

P: Sim.

D: Muito mais difícil, ela tão se colocando, “ Meu deus, vi que né, alguns momentos a gente fala pra tirar eles da turma, pra gente dá uma explicação maior aqui, pra não interromper o trabalho da professora, né, se vê que o aluno não entendeu mesmo, então a gente tenta tar fazendo esse trabalhinho com elas, mas o tradutor intérprete pro aluno na inclusão é fundamental, né. É o ideal, hoje no município de Campo Largo, todos os surdos que é, escolas que tem surdos tem tradutor intérprete, né, ou com formação como tem a Rosangela, que tem PROLIBRAS também, aqui no município só eu a Ro que tem PROLIBRAS,

P: Uhum.

D: Essas ai são todas novas e a Claudia que a gente fica enchendo o saco dela, pra ela ter coragem, que ela tem medo, hahahahaha, mas é um...

P: E a relação professor, intérprete criança?

D: Ah, muito bom, e, só que ao mesmo tempo assim, é, eles se apegam muito aquele, aquela, aquele profissional.

[Tempo: 45:34]

P: Ao intérprete?

D: Ao intérprete, se apegam é, é ele como referência né, então, no meio do ano, a gente muda o intérprete daí, ela, as próprias intérpretes sentem assim, uma tipo, “ai ele não tá me entendendo” , né porque ah o outro fazia assim, eles compararam muito, mas assim eles eles exigem “Ah mas, cadê? Eu não to entendendo, cadê a intérprete?” eles se apegam e é uma relação muito boa, eles tem essa visão que precisam do intérprete ali na sala, então tá

acontecendo ali, o professor tá explicando, eles tão focando no tradutor intérprete ou, terminou o professor tá falando algumas coisa eles perguntam, “Ah o que que é?” Então a uma relação muito boa, né, eles aceitam bem tudo, o que eu acho que é assim, os pais não sabem qual que é a função do tradutor e intérprete na sala, eles acham que o professor deles é o tradutor intérprete, mas dentro da ali, o aluno surdo sabe, eu tenho que mostrar o caderno não é pro intérprete e pro professor, questão de língua “ah eu não entendi!”, vou perguntar pra ele, né, então isso é legal, isso eles tem, se agente passa pra eles e todos tem isso, isso é bom. E a CRIANÇA SURDA, né. É é, é, é uma delícia, né a gente fala que quem tem contato com eles é, se apaixona, é difícil, né, você às vezes, você não, vejo por mim, me falta uma língua pra eu estudar mais essa língua, né, mas a gente vê o quanto a gente faz a diferença pra eles, né, e o quanto eles necessitam de que mais pessoas saibam, como a oficina é pra comunidade eu fico muito feliz, esse ano a gente tá com uma turma grande tanto de manhã quanto a tarde, que eu falo assim vocês vão se deparar então lá na pizzeria a atendente sabe, ele vão chamar toda a comunidade surda pra ir lá, a Pamela aqui, ela trabalha como atendente de uma pizzeria e ela falou que foi lá e ela perguntou pra ele como que ele ia pagar, né mas perguntou em Libras, ele falou “Ah você sabe Libras!”

P: Hahaha.

D: “Ah, vou chamar meus amigos”, eles se sentem acarinhados dessa maneira, então é...saber que a gente tá fazendo uma diferença, eu vim, é pra área da Surdez, por causa do surdo mesmo, não quero uma educação especial, não quero trabalha com cego, DM, não quero educação especial, eu quero a surdez, enquanto tiver surdo aqui e meu trabalho for significativo aqui, quiserem eu aqui, eu vou ficando senão eu vou pro regular, com as crianças ouvintes, normal. É, e eu fico feliz por causa disso as crianças surdas, é, eles nos respondem muito bem, então é gostoso quando a gente chega aqui, e eles tem coisas para nos contar, eles querem contar, porque eles é passaram em casa e ninguém entendeu, vamos ver se você vai me entender, né?

P: Aham (riso).

D: Né,” o que que tá acontecendo? Eu vi lá na televisão que que era aquilo?” E a gente pode fazer esse diferencial....

P: Então, você acha que tem esse espaço, tem um referencial pra eles?

D: Eu acho, tanto que os que, é, saíram daqui às vezes vem dá um cheirinho, aqui que eu falo (animada), vem perguntar como que tá, né, conta, vem conta que eles mudaram de emprego tão trabalhando em outro lugar, então é um espaço que a gente deixa aberto, a gente convida “Ah venha aqui, vem conversar com as crianças”, né, vem ter interação, e eles vem, então a aqui o, a área da Surdez pro surdo “Ah to precisando de alguma coisa” então, “ vou lá que eles vão me ajudar” “Ah eu quero fazer carteira de ônibus” veio aí, já é casado, tem filho, “mas aonde que eu faço?” Então, aqui é o referencial, sabem que daqui alguém vai dar uma explicação e eles vão poder se virar assim.

P: Uhum.

D: Entendeu? Eles vão poder se achar, então eu fico feliz por isso, enquanto a gente tá tento é, essa utilidade, mas também divulgando pra que não fique só preso a nós, é, ou Marilu que se aposentou vai chegar um dia que cada um vai seguir sua vida, né.

P: Aham.

D: Então, que eles tenham, quanto mais gente souber, conseguir passar pra ele, eu fico muito feliz, então, a criança surda, eu acho que aqui é o referencial, que nem você falou, e eles gostam daqui, dessa interação nossa. Pode, ah se adaptar mais com um mais com u outro, mas a gente dá esse espaço pra eles.

P: E o futuro dessas crianças, assim o que que, da tua experiência esse tempo que você trabalhou com eles, que já tem alguns que cresceram, né, que que você tem pra contar um pouquinho, sobre os que, os alunos que cresceram.

D: Então, esses que cresceram...

P: Em relação à questão pedagógica?

D: Então, é...esses que cresceram, foi bem legal, porque muitos é falam com carinho que “Ai muito obrigado, fui lá e consegui, pude, oh peguei uma ficha,

lembra que você me explicou? Tem lá...” Então, é, é eles tão entram pro mercado de trabalho, a gente recebe tanto críticas como muito elogio, daqueles que tem mais vontade, mas assim, a gente viu que eles se aprimoraram e eles acham falta assim, “poxa devia ter aproveitado mais quando eu tava aqui”, né, “bem que que você falou.” Então, a gente tem esse retorno, positivo, né. Eu acho mais positivo do que negativo, né, tem empresas “que ah não gostei, ah”, mas tem, tem muita gente que fala “nossa que legal, como ele sabe se expressar, como ele se comunica bem, entendi tudo.” ou tipo, “ah a gente vai trocando assim”, então, tem mais coisas boas do que ruins, eles saíram, é, foi uma leva bem boa, a gente fala uma levinha desses adolescentes aí que, que eram, tinham grupos maiores que tão entrando no mercado de trabalho, que tão com a vidinha deles, e eles lembram “ ah lembra, oh eu to economizando” ou “oh, eu to”, então, “eu já comprei isso, comprei aquilo, você me ajudou”. Então é uma coisa bem, bem legal, assim, bem bom, é, os surdos daqui a gente fica feliz assim, é mais felicidade do que tristeza (sorri). Né.

P: Riso. Mas então, tá Dani.

D: É isso?

P: Obrigada,

D: Ah.

P: Tem mais alguma coisa pra falar? Fica a vontade, pode falar.

D: Eu acho que não, não sei, acho que foi isso, depois você vai vê, né, se não falei muita bobagem.

P: É, então depois eu vou ver as entrevistas daí qualquer coisa a gente retoma algumas questões, tá?

D: Tá bom.

P: Mas, por enquanto, muito obrigada. (riso)

D: Então tá bom, obrigada você. Ah, deixe eu até te falar...

Segunda entrevista

Data: 29/09/2014

Tempo de duração: 14 minutos e 40 segundos

P: Bom Dani, então a gente vai fazer hoje a nossa segunda entrevista tá, então hoje é dia vinte e nove de setembro, é, são 10h05, eu fiz um roteiro pra, algumas perguntas pra você a partir da tua primeira entrevista, da entrevista que a Claudia deu, e também da diretora.

D: Tá.

P: É, questões que apareceram nas três entrevistas que eu gostaria que você falasse um pouquinho mais sobre isso porque entra muito a questão pedagógica das crianças, tá?

D: Uhum. Tudo bem.

P: Então, em relação aos esquemas, então foi colocado pela Cláudia, pela, pela diretora Lau também, que vocês trabalham com esquemas, você comentou também alguma coisa com os esquemas.

D: Uhum.

P: Então como que são esses esquemas, como que vocês organizam, que nas três falas isso mostra como uma coisa muito importante tanto na inclusão da criança como com o trabalho que vocês desenvolvem no CAES.

D: Aham.

P: Então como que são organizados esses esquemas. O que que vocês dizem esquemas, esqueminhas.

D: Aham, então é assim. É a partir de um conteúdo que foi trabalhado, vamos supor ali no regular trabalhou sobre Fotossíntese, né, deu tem o texto, tem a imagem, depois a gente tira do aluno o que que aconteceu. Então, a gente põe no primeiro quadradinho lá, "Fotossíntese", então o que que é, o que que ele entende por Fotossíntese, depois da imagem, do texto trabalhado, a gente vai pondo o que for falando, "Ar", ar, é..."Ar poluído", ar poluído, "Planta", daí a

gente vai montando é vários subesquemas, então tem o esquema da, do conteúdo, e vai, o que que ele sabe sobre aquilo ali, daí fica mais fácil pra ele tá retomando, por exemplo, em casa, uma vez que não tem alguém em casa pra tá sinalizando pra ele, pra tar estudando, as vezes até junto. Então o esquema seria uma forma de, ah tem o texto maior, tem, já tem uma imagem, então o que que seria de uma forma mais rápida pra ele, é o visual, ajuda ele no visual, o visual tá ali, então tem o “Ar” se ele quiser ele faz um desenhinho do lado, tem a poluição, tem um desenhinho do lado também. Então, ele consegue abstrair o texto só na Língua Portuguesa que pra eles é mais complexo, que a gente sabe que em casa ninguém vai tar lá explicando novamente o texto, e daí tá lá na agenda “estudar em casa”, mas o surdo não vai ler o texto.

P: Uhum.

D: Ele vai ficar apenas só na imagem, então a gente, a gente complementa com esse, com esse esqueminha, então tá lá é, aprendeu sobre, sobre é...é...é partes do corpo, então tá lá “Corpo” o que que do corpo ele entendeu do texto que foi trabalhado, ah é, é tem esqueleto, ah tem o cérebro, tem a mão, pé, daí a gente vai esmiuçando pra ele tem um visual.

P: E isso quem fica assim responsável por essa organização desses esquemas, dessa estratégia, é uma forma de estratégia visual.

D: De estratégia.

P: Quem fica responsável por exemplo, no, na, na sala de aula do regular...

D: A gente orienta a professora que todos os alunos iam se beneficiar dessa retomada, então trabalhou o texto grandão, então alunos o que que aconteceu hoje, o que que a gente estudou. Ah, estudamos isso. Diz aqui o que que vocês sabem, e ir coletando informações. Só que a professora não faz, então quem faz os esquemas é o intérprete.

P: Uhum.

D: Junto com o aluno, então terminou, não custaria nada a professora estar fazendo. A gente fala pra elas, todos os alunos iam se beneficiar, a única

professora que faz é a Carol, que é do 4º ano que é do José Marcelo, ela pegou ele agora depois das férias, em agosto.

P: Uhum.

D: Que é a primeira professora se aposentou, e a gente assessorando, ela entendeu ela automaticamente ela consegue fazer a adaptação, então ela terminou ela traz bastante recursos visual, daí depois ela finaliza o texto. Ela pergunta então gente o que que ficou, ela consegue montar esses esqueminhas assim, e o José Marcelo vai copiando, né, e com imagens, a gente fala então desenha pra você entender tudo o que aconteceu e os outros não, quem fica responsável é o intérprete, terminou a aula o intérprete vai lá. Então, o que que aconteceu, então o que que você entendeu disso, uma frase, alguma coisa, algum esqueminha, o intérprete que fica responsável, aqui no apoio a gente faz isso com os textos, depois que terminou a parte de letramento, contextualização visual, a gente esmiuça o léxico, a gramática, tudo, a gente fala, então tá, que que ficou pra você, que que você entendeu, daí a gente vai pondo é.. recursos visuais, palavras e naquilo a gente vai destrinchando o que que o aluno sabe. Opa, então ficou, ah não ficou. A gente vê que não atingiu, a gente tenta num outro momento, voltando com outro tipo texto, pra gente estar complementando aquilo. Então esses esqueminhas é mais assim, eu acho que é uma segurança nossa, que tipo em casa pelo menos ele vai dar uma olhadinha.

P: Uhum.

D: Porque não vai ler um texto em Português (desanimada). Ah, leia um textão! Não acontece.

P: E você acha que isso ajuda na questão de conteúdo, então? De conteúdo.

D: Ajuda na questão de ele entender o que tá acontecendo. Ajuda. E até na, depois, nele, dá opinião dele, na Língua Portuguesa tem o registro na avaliação, né, mas ele sabe palavras-chaves, né, daí o que que a gente faz no apoio também, tá complementando, é só colocar as palavras, mas faltou um verbo aqui, quem eu, você, nós, então a gente consegue estar organizando

uma frase, daí um texto, dessa maneira ele fica mais, eles conseguem se organizar melhor, a gente vê que tá mais fácil pra eles.

P: Tá. Ótimo. E como você pensa na relação, na questão da Alfabetização Matemática? Que eu me lembro que na tua primeira entrevista você comentou também que na, numa situação problema seria mais fácil com a utilização dos esquemas.

D: Uhum.

P: Como que você pensa isso na Alfabetização Matemática?

D: O, como fazer esquemas na Matemática...

P: Aham.

D: Em situações problemas mesmo, que a gente já viu que deu, é até um tempinho atrás as professoras vieram com uma situação problema lá, bem básica assim, eu falei lê, eles não vão ler, então o que que você pode fazer é estar é, sinalizando pra ele e falando pra ele desenhar o que ele não entendeu. Mas depois, é, é, a Eliane comprou dez tomates, então ele tem que ver aqueles dez tomates, se ele não consegue já abstrair, então põe os dez tomates ali, deu três, ficou com quanto. Então, se tá no total isso, oh menos tanto, quanto que ficou no total, ele no visual, na organização mental a gente vê que ajuda bastante, eles tem que se organizar, eles não querem porque os outros do regular não fazem, eles só querem a parte mecânica mesmo, mas no começo, a gente fala até os ouvintes, a gente fala tem que desenhar, eu lembro da minha menina, eu falei, desenha, depois você vai abstrair, e eles já querem partir pro, pra conta, né, é mais, é menos, né.

P: Aham.

D: Então não. Primeiro desenha, depois você você que vai me dizer o que que tem que acontecer, né então tem dez, deu né, pra tal pessoa, ele teve mais ou menos, ah ele teve menos, então qual que eu faço. Ele já sabem dar a resposta, mas depois desse visual, não na leitura linear, numa situação problema.

P: Sim.

D: Então, a gente vê que estes esqueminhas ajudam, mais pra frente eles já não querem, que na explicação lá da o intérprete sinalizando ele já começa a perceber, ah então tá é mais, mas no começo quando eles tão chutando, mais, menos, a gente fala então vamos desenhar, vamos passo a passo. Mas no regular não acontece, então mesmo que a gente fala pras professoras tem que dar um tempinho maior pra eles, pra eles estarem no concreto ou pegar alguma coisa, o material dourado, o palitinho, eles conseguem abstrair, pra depois eles estarem fazendo esse processo, então, aqui, posso falar, aqui na Escola Primeiro de Maio isso deu certo.

P: Uhum.

D: Eles conseguem, a gente consegue atingir. Depois eles vão fazendo as escolhas, ah não preciso mais, mas não em Língua Portuguesa, Língua Portuguesa o, o esqueminha pra nós tá sendo bem importante.

P: Língua Portuguesa e as outras áreas?

D: E as outras áreas, principalmente Geografia, História que trabalham com texto, que nem hoje, esses tempos trabalharam com a história de Campo Largo, então, o que que ficou na história de Campo Largo. Ah, o ano, tá, o que mais tem em Campo Largo, então eles conseguem ver, nossa tem tudo isso. Então isso eu sei, que partiu deles, do que a gente falar, oh você vai estudar pra casa esse textão aqui em Língua Portuguesa, não vai acontecer. Então, eles, eles dão, eles tão dando uma resposta melhor, foi deste, do assessoramento que a gente teve daí a Marilu falou, vamos começar com isso, principalmente no regular que tem é, o ritmo diferente, que tem muito texto, e não são todos os professores que conseguem né, fazer é, é trazer o visual, nosso problema é esse, se trouxessem muito visual talvez a gente até não precisaria, né disso, mas não. A gente ainda precisa muito desse, é como se fosse um resumo, mas parte deles, nisso a gente vai aprofundando cada palavrinha que ele vai sinalizando pra gente.

P: E você acha que eles se, é, é, se eles... Eles têm esse registro no caderno?

D: Tem o registro no caderno.

D: É se eles voltarem, se você voltar ali dois meses atrás, isso fica, se ele retoma pelo registro do esquema?

D: Ele retoma pelo registro de esquema, a gente vê isso agora no apoio. No apoio agora a gente dá uma paradinha assim com os textos que a gente trabalha, com algumas, algumas imagens que a gente tá trabalhando e a gente retoma desde o começo do ano, o que eles fizeram. E eles vão lembrando, na imagem, no, se a gente desse um textão, eles não iam pegar, mas tá a imagem e o que ficou pra eles, e no caderno é a mesma coisa, eu pego o José Marcelo no apoio, o que que tá acontecendo aqui, daí ele me explica, ah, La,lala..eu falo, ah então tá. Mas não no texto grande, no texto grande ele passa e já vai direto pro resumo.

P: Uhum.

D: Né, então eles tem a referência bem nisso.

P: Importante. E assim, se você fosse fazer agora um é... falar um pouquinho sobre é, o que foi a Educação de Surdos no município de Campo Largo e o que é agora.

D: Uhum.

P: O que você podia dizer pra gente.

D: Então, o que eu, a, vivenciei nesses doze anos que eu to aqui no município é que...

P: Em relação à evolução, né, evolução.

D: Uhum. Então assim, é, é, a gente tá com uma base melhor de encaminhamento, antes a gente tava até pela questão de discussões, que hoje em dia tá mais as discussões do Surdo, mobilizando mais. Então bem no começo a gente achava que era isso, e isso assim meio procurando, agora a gente tá tendo mais informação, né, de um bom tempo prá cá, cinco, seis anos prá cá. Então, a gente é, comparando né, com outros municípios a gente vê que a gente tá num trabalho bem significativo pra gente, a gente tá feliz, com

esse trabalho, a gente é, a gente fica na insegurança, ah será que eles tão aprendendo, mas depois lá no ensino médio, depois que eles saem a gente tem esse retorno, daí a gente fala poxa então valeu a pena, então é, é esse andar que a gente veio meio, caminhandinho, como tá introduzindo essa Língua Portuguesa pra eles, será que eles tão conseguindo né, é, é não só sinaliza, mas na vida dele lá fora, essa escrita, essa leitura, né, que é importante pra eles, e eles tão, e eles elogiam muito isso que é legal! Que aqui nossa que aqui a gente explicava, que aqui a gente tinha paciência, então as coisas que aconteceram aqui, na aprendizagem a gente achava em algum momento, ah tamo fazendo tudo errado, não ficou, a gente tem o retorno lá no ensino médio, eles falam, ah já foi explicado, a Cláudia explicou, a Danielle explicou. Então, eles têm muito isso, então acredito que a gente tá indo no trabalho certo, poderíamos melhorar? Poderíamos, né, a gente tá em busca de a gente não, é, é eu falo que a gente é isso, tá pronto o nosso trabalho e acabou. Então a gente tá sempre colhendo ideias, por isso que a gente pergunta quem vem, né, quem tá com, é, uma visão de outros municípios, o município, ou até os mais velhos, fazendo faculdade porque a gente não tem esse contato, né. A gente não tem nem contato com surdos maiores, então, quando vem e nos dão um retorno assim, oh tá legal, mas vamos fazer isso, porque que vocês não experimentam isso, a gente experimenta, a gente colhe a ideia, então vamo, vamos trabalhar nisso pra ficar melhor, porque o nosso objetivo é que eles saiam daqui, eles não vão ter a vida inteira um intérprete do lado, né. E eles não vão poder contar tanto com a família, porque a família oraliza pra eles, então como que eles podem se virar, então a gente quer dar a base que eles consigam se virar no mundo lá fora, porque emprego, uma empresa, a maioria é ouvinte, não vai ter uma empresa só de surdo ali. E dependendo da empresa não vai nem como contratar um intérprete pra tá passando pra eles orientações..

P: Sim.

D: então como que eles vão se virar. Então, acredito que hoje o município de Campo Largo tá bom, tá bem, né a gente não quer para, mas essa questão de, do que a gente pode estar fazendo hoje de melhor pro surdo a gente tá fazendo. Dando acessibilidade de informação na, na internet que hoje a gente

busca, ah então venha pro visual, não sabe alguma coisa, vamos procurar, então a gente dá todo o respaldo pra eles. E os profissionais também, eles buscam, né, buscam bastante, questionam, se tem dúvida isso dá uma segurança pra gente. Eu acho que ele evoluiu bastante Campo Largo! Bastante (animada). A gente tá feliz, com o pouco que a gente tem...

P: Uhum.

D: De não ter um professor Surdo, um instrutor a gente, a resposta dos nossos alunos tão significativas assim, às vezes eles perguntam coisas, que a gente fala, nossa eu nem pensei que ele pensava nisso, então eles estão conseguindo abstrair e ir além, isso é importante pra gente.

P: Que bom! Então é isso Danielle, acho que está bem claro e obrigada pela tua entrevista.

D: Obrigada você (risos)

P: Tá bom! (risos)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Daniela Risoto Delfino Lubinato, portador (a) do RG 6.202.983-8, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para a pesquisa de Mestrado, intitulada até o presente momento de "Surdez e Alfabetização Matemática: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar", desenvolvida pela pesquisadora Lizmarie Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (41)8446-2138 ou do email: lizmarigreca@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado (a) do objetivo da pesquisa: investigar através das fontes orais o que pensam e o que dizem os profissionais da Escola Municipal Primeiro de Maio sobre a Alfabetização Matemática no contexto da inclusão educacional das crianças surdas.

Minha colaboração a esta pesquisa se dará de forma oral/livre, por meio de entrevista aberta com o uso de fichas a ser gravada em arquivo de áudio e/ou vídeo a partir da assinatura desta autorização e posteriormente transcrita e textualizada para constituir a base de dados da pesquisa. Antes que a versão final seja implementada à dissertação, terei acesso à transcrição e textualização da entrevista, momento em que poderei vetar partes que considere inadequadas.

Posso ainda, me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou sofrendo qualquer sanção ou constrangimento.

Eu, Daniela Risoto Delfino Lubinato, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 6 de agosto de 2019.

Assinatura do (a) participante/entrevistado (a): D. Lubinato

Assinatura da pesquisadora/entrevistadora: Lizmarie D. Y. Greca

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DA ENTREVISTA

Eu, Daniela R. D. Rauberato, portador (a) do RG 6.202.983-8, declaro por meio deste termo que autorizo na íntegra, o uso das informações por mim oferecidas nesta entrevista a partir da versão final do texto redigido com base em minhas palavras.

Esta autorização inclui o uso de todo o material transcrito da entrevista e/ou recortes do mesmo a ser veiculado de forma impressa e/ou digital na dissertação de mestrado desenvolvida por Lizmarí Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna.

Eu, Daniela R. D. Rauberato, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 6 de agosto de 2014.

Assinatura do (a) participante/entrevistado (a): Daniela R. D. Rauberato

Assinatura da pesquisadora/entrevistadora: Lizmarí R. M. Greca

ANEXO I – Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Sandra Mara Damas da Costa, gravação em áudio, carta de cessão para autorização do material e narrativa sinalizada pela TILS

Sandra Mara Damas da Costa

Data de nascimento: 03/09/1966

Formação: Pedagogia, pós-graduada em Educação Bilíngue para Surdos.

Atua como professora e tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

Experiência na função: trabalhou 27 anos e 22 anos como professora e 6 anos como intérprete de Libras.

Data da entrevista: 06/08/2014

Início: 10h.

Tempo de duração: 45 minutos e 39 segundos.

P: pesquisadora

S: Sandra

Pesquisadora: Então Sandra, a gente vai fazer assim, eu vou colocar as fichas de uma forma aleatória você vai fazer as tuas escolhas como você quiser pra começar a falar. Só vou pedir pra que você quando é... com a fichinha ESCOLA que vai ser a tua primeira fichinha que nessa você fale um pouquinho do teu tempo... de escola.

Sandra: Uhum.

P: Principalmente em relação à Alfabetização Matemática. Tá então, eu te dou a primeira fichinha que é ESCOLA, que você vai tentar lembrar um pouquinho do que foi como foi pra você esse período lá dos anos iniciais das séries iniciais né, no caso como que foi e... o que, que ficou pra você em relação a Alfabetização Matemática.

S: Então, a escola como já fazem muitos anos que eu trabalho é eu vejo assim ocorrendo muitas mudanças, né. Quando eu entrei o trabalho da matemática era muito mais sistematizado você passava, explicava e o aluno copiava. Né, você não interagia muito com eles, até material pedagógico muito não se usava, né, então era muito sistemático mesmo, copiava, fazia...muito assim cópiação. E aos poucos foi mudando teve muitas coisas boas, né, é o material que eles precisam utilizar, né, manusear, né, para ter um entendimento melhor da matemática, então um acho que ocorreu muitas coisas boas. É só que hoje eu também percebo que os alunos mudaram muito também, antigamente eles

se preocupavam realmente em aprender é só que eles não tinham essa liberdade de ficar questionando muito a professora, né. Agora não, eles questionam bastante, mas eles já querem a resposta, sabe na verdade muitas vezes eles têm um pouco de preguiça de pensar. Ah, professora então esse problema aí é de adição, né, vou juntar, vou somar. Não, não é bem isso, ah então é de menos. Eu acho assim que eles tão assim que eles tão com um pouco de preguiça, realmente de para e pensar mesmo tendo essa mudança que houve pra melhor, né. Usar o material concreto então parece que ficou muito nisso, parece então bem com bastante preguiça mesmo de tá pensando, eles querem muito que você de tudo prontinho, sabe?

P: E você assim, como que pra Você quando você era criança...que você, que recordação você tem...

S: Ah, faltou, faltou muito essa questão de manusear material, do concreto isso só depois quando eu fui me formar. Nossa como era fácil isso porque que a professora não passou dessa forma pra mim. Muita coisa eu fui descobrindo depois, né?

P: Aham.

S: Então eu acho que ficou falho ali. Quando na minha escolaridade na matemática ficou falho, era um bicho de sete cabeças, que a gente não conseguia entender, e faltava isso, né, daí quando eu comecei a trabalhar era também nesse sistema.

P: Aham.

S: Depois que foi mudando né, não sei se ficou respondido.

P: Aham. Tranquilo, agora fique a vontade.

S: (demora um pouco para escolher a ficha). CRIANÇAS SURDAS, então quando eu vim trabalhar pra cá.

P: Na Escola 1º de Maio?

S: Na Escola 1º de Maio, então eu trabalhava em outra escola longe daqui, eu mudei pra cá pra ficar mais próximo a minha casa. Então eu, daí que eu

conheci o trabalho com as crianças surdas, né. Eu vi as meninas o que que era o PERAE, na época que eu entrei, né, ainda tinha o PERAE, então eu me encantei né, eu falei nossa que maravilhoso isso, esse trabalho, né, que elas tarem fazendo Libras, mas não entendi, né. Só achava muito bonito, aí a filha da Marilu começou a fazer um curso, né, decurso de Libras e eu resolvi fazer um curso de Libras e gostei, né. Adorei, daí eu falei Ah não, eu quero ir para essa área, na verdade aí que eu me encontrei, daí surgiu a oportunidade de trabalhar no PERAE, né. Aí entrei no PERAE era um período no PERAE e outro no fundamental e aí fui me... apaixonando cada vez mais.

P: Que série você tinha?

S: Comecei com 2ª, era 2ª série.

P: Aham.

S: Né comecei com a 2ª série no PERAE, daí já no próximo ano já foi é já diminuindo o PERAE, já foi acabando, PERAE só para as turmas, o 1º já não tinha mais, daí o 2º também, daí foi eliminando aos poucos. Daí já passou a inclusão, né. Mas então, então foi aqui que eu conheci esse trabalho me apaixonei fui pra esta área, né, que eu me encontrei mesmo.

P: Você sempre ficou com crianças?

S: Sempre, aham, e as crianças surdas eu acho sim que mesmo com todas as dificuldades eles te dão mais um retorno do que os outros, atualmente, né. Eles não te dão assim muito valor pro que você tá fazendo e os surdos já tem um carisma por você sabe, já sabe um carinho é por exemplo a minha aluna pequeninha ali, quando ela me vê os olhinhos brilham porque sabe parece que você tem aquela, como posso dizer é você que parece que tá abrindo caminho pra ela, você que tá mostrando o mundo pra ela.

P: (interrompe) E você interpreta pra que série?

S: Interpreto. Interpreto, ela é Pré I, essa. E esse meu aluno aqui é o 4º ano.

P: Aham.

S: Então parece assim que você é tão útil, tão necessária pra eles. Eu às vezes, na segunda feira, eles passaram o domingo em casa eles não tem muita comunicação, então eles chegam pra você na segunda, parece que você é o... sabe, o alívio deles, sabe. Ah eu quero contar isso, aquilo sabe então você tem que dar essa brecha pra eles te contar tudo que aconteceu. E você explicar de repente, ah mas como era isso, ah era uma festa de família, e as vezes a família não conta o que era aquilo que aconteceu no final de semana, né. Então, eu gosto muito desse trabalho com eles. (tempo para procurar a ficha). Deixe eu ver...Língua Brasileira de Sinais, a LIBRAS,então é eu acho assim que foi um...como posso dizer...uma...pra criança surda, né, a Libras veio realmente aliviar toda aquela tensão delas aquela necessidade de comunicação que antigamente não existia, né. Então, a Libras é a gente que está trabalhando precisa realmente tar se aperfeiçoando, tá estudando, todo instante, tá buscando, e tá junto com as crianças pra que eles é vejam a Libras como um apoio muito importante, e eu acho assim que é pena que a família, a família não vê a Libras como uma coisa importante, ela que ainda é, é, tentar conversar com a criança só na mímica, sabe em casa. Eu acho que seria bem importante a família ter a Libras como uma comunicação em casa.

P: Dos alunos que você atende...

S: Sim, é pouco sabe. Principalmente esse do 4º ano, a família não quer saber. Sabe, agora que tá um pouquinho assim, mais que aceita um pouquinho mais a surdez dele na verdade. Ela queria realmente que ele falasse que ele fosse, né, que tivesse a oralidade. É, falta ainda muita assim, importância da família pra Libras, ter esse relacionamento, explicar sentimento, essas coisas com a criança, né. E a escola também a gente tá caminhando, os coleguinhas de turma quando tem inclusão eles já gostam sabe as crianças querem que você ensine, ah eu quero perguntar isso pra ele como eu faço, sabe? Tem professoras também graças a Deus, eu até agora trabalhei com professoras que se interessam também em aprender como eu faço isso pra ele? Então tá, é eu acho assim, não só na família também na escola, também os profissionais que estão junto com você também tem que ter a base da Libras. Tá junto, tá incluso também, você tem que ter, você quer pedir a vá lá na secretária, peça pra mim tal coisa, se a secretária não tiver nem uma noção já fica difícil, né.

Então, é eu acho onde existe a, o trabalho com o surdo, Libras, todo o pessoal tem que tar envolvido, né?

P: Aham.

S: (tempo) Ai, ai, será esse, TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA , é difícil o trabalho de tradução né na Língua Portuguesa, É é é porque muitas vezes assim você que tenta passar a essência realmente daquilo, é então, tem que ter um cuidado com a Libras em buscar os sinais corretos, e não só o sinal você tem que ter uma postura você tem que ter é, é, é, é a tua fisionomia o né, todo um jeito de tar passando da melhor forma possível da mais forma mais verdadeira pro aluno, né. Então eu acho sim não adianta eu chegar na frente e ouvir o que a professora tá falando e só fazer Libras mas eu faço um sinal e ele não entendeu, eu tenho que busca alguma coisa pra que ele entenda o que que é a que sinal o significado, uma figura, um desenho, né. Eu tenho que relaciona aquilo pra que ele tenha um entendimento do que eu to traduzindo.

P: Uhum.

S: Então, o trabalho do intérprete é difícil, é difícil, é de muita responsabilidade, né?

P: Com crianças?

S: Com crianças principalmente, que é o que eu trabalho, com a minha pequeninha que eu trabalho CMEI, então eu to iniciando com ela, então eu vejo precisa muito assim de que eu mostre pra ela, não adianta só eu fazer o sinal, então vou fazer o sinal lá da casa, da flor, da família eu tenho que mostrar pra ela. As cores só têm de um jeito, não tem de vários. Então eu tenho que ir abrindo sabe, o caminho mostrando a amplitude daquele sinal também, né. Então, e a Língua Portuguesa eu vejo assim que é muito difícil pra eles, a escrita, né, eles tem uma dificuldade enorme assim de conseguir aprender a escrita então é realmente uma segunda língua e às vezes a gente que empurra pra eles como se fosse primeira língua. Então a gente tem que se primeiro se policiar depois que você não tá fazendo o contrário, sabe?

P: Uhum.

S: Sabe colocando o português como primeira língua deles, a gente tem que vê que primeiro é a Libras e a através daquilo colocar o português, a Língua Portuguesa, né, que é muito difícil pra eles.

P: Uhum.

S: É a mesma coisa que a gente tá aprendendo uma outra língua é difícil pra gente, então tem que também se por no lugar dele, né.

P: Mas mesmo assim na tua função de intérprete você é, é, é tem auxiliado como você vê isso, se não houvesse a função, ou com a função...

S: A função de intérprete é sim bem importante, né, tem que ter e assim eu vejo que se não tiver a função de intérprete ele vai ficar muito alheio a tudo, né. Com a ajuda da gente já é difícil pra ele, então eu acho que é uma função bem, bem importante, tem que ter principalmente com a inclusão, né.

P: Uhum. E a relação de você intérprete pro professor, aluno, ou melhor, do professor, intérprete e aluno. Como você vê isso, no contexto da sala de aula?

S: Aham, Eu tenho assim, todos esses anos que eu to trabalhado, as professoras com quem eu tenho trabalhado elas aceito bem, sabe. Então assim, eu consigo ter um diálogo com elas a gente troca ideias, elas chegam, será que é melhor assim, como que fica melhor para você explicar, sabe então eu não posso assim dizer que pra mim não tem sido bom, eu pego assim professoras que trabalham bem procuro sabe assim, é ideias se aquele conteúdo aquela atividade vai dá pra eles, se eu posso mudar, me dão a liberdade, assim de olha se você quiser, né, mudar alguma coisa. Porque eu acho assim no fundamental do, do prezinho até o quinto ano a gente tem essa liberdade com a professora. Agora do quinto ano em diante, do sexto ano em diante já é mais difícil, acho sabe.

P: Aham.

S: Daí de você de repente de fazer um esquema com o aluno e mostrar “oh professora o que que você acha, tá bom assim?”, “Ah não, tá.” Então a gente

tem muito esse diálogo, eu tenho dito assim,sabe? A gente conversa bastante, é resolve ali os conteúdos se tá bom assim, não tá, vamo mudar alguma coisa, de repente passar pra outros alunos a forma como eu vou passar pro surdo, também, tem professores que aceitam. Sabe? Ah não! Gostei desse aqui, passa esse esquema também fica melhor pra explicar pra meus alunos ouvintes também.

P: Claro.

S: Então tem tido essa troca, sabe? Às vezes a gente encontra assim dificuldades, mais com é, é com a questão da parte pedagógica da escola, sabe. Da direção, assim, às vezes tem sabe, um, um negócio da resistência assim, ah mas não dá pra fazer mais, diferente mais parecido com a oralidade sabe, você não tem que cobrar mais isso, sabe, então às vezes a gente encontra um assim,pouquinho de resistência. Mas acho que devagar tá indo.

[Tempo: 15:13]

P: Aham, e você acha que a criança entende essa relação, por exemplo, quem é o intérprete, que é o professor, quem é o professor de apoio?

S: Eu acho que sim, ele tem essa, esse discernimento sabe, mesmo os pequeninhos assim, quando eu entrei no CMEI, ela tava, entrei no Pré, no Maternal II, ela não tinha tido, claro que no começo, ela não entendi muito o que eu tava fazendo ali, sabe? Então, às vezes ela procurava a professora ou daí ela viu que eu chamava ela e mostrando, né, fazendo o sinal pra ela, então ai ela começou a perceber qual era a minha função ali. Mas ela, eu ia fazer um sinal pra ela virava o rosto, e não queria saber, sabe...E daí, só que agora não, ela já me procura sabe? Quando eu chego a tarde lá, ela já me procura, já vai me mostrar atividade que a professora fez de manhã, pra mim passar pra ela. Daí ela começa a repetir sinais comigo, então eu to vendo que ela já tá tendo um entendimento qual é minha função ali e às vezes e ela sabe qual é a função da professora também.

P: Uhum.

S: E eu aqui também, o maior que eu trabalho eu acho que também, sabe. Tanto que assim na hora de corrigir a atividade ele gosta de levar pra ela, sabe? Eu passo ali, traduzo pra ele, ajudo ele a fazer, mas ele quer que ela veja, sabe. Se tá certo, se tá errado daí ele vem pra mim, olhe tá errado aqui., né. O que que é que tá errado que ele não entendeu, então ele sabe, sabe. Eu acho assim que ele, ele precisa desse ,como se diz, desse não é aval, desse, ele precisa que ela veja vendo o que ele tá fazendo sabe. Eu sinto que ele tem necessidade de nós duas ali.

P: Ele tá no 4º ano, né?

S: É 4º ano.

P: Uhum.

S: É ele já repetiu o 4º ano,

P: Aham.

S: (Baixinho) ele repetiu.

P: E você consegue entender o porquê ele repetiu que atribuição foi dada a essa reprovação? Por quê?

S: Ele é um aluno assim, que não tem muito apoio da família, sabe, então assim ele é, até agora na verdade assim, ele ainda não se encontrou o que que ele queria, é, é, a família queria muito que ouvisse e falasse que fosse ouvinte tanta o é que fizeram implante, a família não aceitava a LIBRAS.

P: Uhum.

S: Falasse com ele, então acho ele tava totalmente perdido sabe? Então não tendo apoio, ele não se ele é surdo, o que ele é ainda, sabe. Ele fica naquilo ainda, não sei se quero Libras, se quero falar, não sei se eu não quero nada, às vezes você até questiona ele “Mas o que que você quer?” “Eu não quero nada”, sabe? Ele, ele agora talvez comece a se encontra, também precisava muito do apoio da família, ele não tem sabe? Muita briga de pai e mãe, separação, essas coisas assim, sabe, então eu acho que daí dificultou muito

ele é bem inteligente, ele é bem capaz, mas sem o apoio da família ele fica meio perdido, sabe, acho que isso que causou a reprovação dele.

P: Uhum. O apoio que você diz é mais na questão da comunicação?

S: Tanto na comunicação, como a mãe de repente olhar lá a atividade que vai pra casa, tenta resolver com ele, mesmo que a comunicação deles não seja com a Libras, mas tenta de alguma forma, principalmente na matemática, né? Ajudar ele a resolver, a contar, é...pegando uma palavra e mostrar, sabe, uma figura, um sinal, então falta muito isso da família, ajuda mesmo da família, e aí ele se sente desmotivado, sabe? Então pra ele tanto faz, se ele passa de ano, se ele não passa, ele não sabe, se você não explica você de novo vai fazer a mesma série a mãe chega e daí ele vai pra que série a mesma? E ele a mesma coisa. Sabe? Então é você que tá explicando, tá mostrando e falando “olha precisa estudar, precisa passar de ano, você já tá crescendo” sabe, “É não tem problema, não vou trabalhar, meu pai me dá dinheiro, sabe? Então eles não têm essa noção de necessidade.

P: Uhum. E o implante coclear, ela não faz uso.

S: Ele não faz porque tinha que ter o acompanhamento da fono, foi algumas vezes e a família deixou de lado.

P: Uhum.

S: Porque eu acho assim, eles acharam que colocaria e ele já falaria, Ah já sai ouvindo e falando entendeu? E não é assim, precisa de todo acompanhamento tanto da fono como mesmo a intérprete junto ali, mas ele tava acompanhando assim sabe, ele tem um pouco de oralidade. Nossa eu achei que tava super bom, ele trazia assim as atividades da fono, a gente repetia, na sala de aula usava a oralidade com ele e ele tentava repetir mostrava daí o sinal para melhor entendimento, tava sendo bom, sabe, acho assim mas acho que teria que ter continuidade, ele parou.

P: Uhum.

S: E ele agora ele tá usando aparelho, ele se negava a usar, ele tinha vergonha, ele vinha com gorro, saia no recreio com o gorro, às vezes tava

aquele calor, sabe, e mesmo o, o outro aparelho auditivo ele não gostava de usar, não gostava que os outros vissem na sala, queria cabelo comprido pra cobrir, agora não, conversar aos pouquinhos, e agora o pai, falou pra ele: “Oh, Você tem que usar o aparelho se você não vai ter isso, não vai ter isso, sabe?”

P: Aham.

S: Tipo limitou, daí ele vem, falou na agenda tem que marcar sabe, hoje ele está sem o aparelho ele que saber, antes vinha com a aparelho e guardava na mochila, e não colocava, só que também a gente não podia forçar ele a usar, deixa livre você quer usar você precisa usar, sabe que é importante. Mas agora ela tá começando, agora assim na sala ele não liga muito, na sala.

P: Uhum.

S: Mesmo que sempre teve alunos surdos então as crianças não ligam muito sim, a não ser o dele nos primeiros dias. Claro eles olhavam, porque chamava atenção, mas não é aquela coisa de ficar tirando sarro, fazendo brincadeiras, assim não.

P: Não.

S: A gente não vê isso, então é bem tranquilo, ele mesmo precisa se aceitar com aquilo, né?

P: Sim.

S: Deu. Então vamos para o que você quer, ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA(risos). A alfabetização Matemática, acho que assim é um pouco mais tranquilo para você trabalhar, com eles, é mesmo precisando do material concreto eles precisam muito mesmo, o meu do 4º ano ele precisa ter o material concreto é pra contar ele precisa visualizar, ele precisa ali desenhar, né. Então quando vou interpretar uma situação problema pra ele, a maioria das vezes ele precisa ter um desenho, precisa explicar direitinho mas ele consegue bem melhor bem mais entendimento do que na Língua Portuguesa, né.

P: Uhum.

S: É....assim a questão acho assim, daí em casa também um pouco melhor a Matemática do que a Língua Portuguesa, então se vai usar dinheiro essas questões assim ,ele parece que em casa ele vai ajudar, vai no mercado junto, então eles tem um melhor entendimento da Matemática na vida deles do que a Língua Portuguesa, então tem um pouquinho mais de ajuda da família, sabe?

P: Uhum.

S: E mesmo na sala de aula, agora fiz uma avaliação com ele ali dei algumas explicações e ele já faz sozinho, sabe? Dava uma olhada uma palavra que não sabia o que que era eu já explicava, ah já entendi (sinaliza) já faz, sabe. Então, a Alfabetização Matemática acho que é bem mais tranquilo pra, pra trabalhar com eles.

P: Uhum. Com os surdos.

S: É. (tempo) Não sei... (sussurra) a INCLUSÃO, pontos positivos da inclusão. É... então quando eu comecei a trabalhar era o PERAE, eles mesmo no PERAE tinham atividades de aulas especiais junto com os outros alunos, né. Então, é...as vezes parecia que eles queriam estar lá na sala junto com os outros, né. Na sala de aula diferente que eles vinham pra uma sala diferente, né, e os outros iam pra lá e nas aulas especiais eles se juntavam, muitas vezes a gente percebia que eles queriam ficar juntos, né. Então, eu acho que isso foi um ponto positivo da socialização deles, mais ,né, socialização, com os outros e eles interagem bem , pelo menos o José Marcelo, ele consegue interagir bem, ele brinca, ele briga, sabe, ele se entende bem, e as outras crianças aceitam bem ele também, não tem problema nenhum de rejeição, então eu acho que esse é um ponto bem positivo. É... é as brincadeiras, eles chamam, não fica em nenhum momento assim que eu percebi esse tempos que eu to trabalhando com eles que ele ficasse aparte, a outra menininha do CMEI minha aluna também, mesmo que sejam pequeninhos tem aceitação, eles brincam, eles perguntam sabe, tentam se comunicar com a criança é bem tranquilo, então eu acho que esse é um ponto positivo, né, da socialização deles das coisas da idade é ai muitas vezes eles verem as crianças oralizadas perguntar sobre a Libras sabe, você vê que não é uma coisa feia que eles são diferentes que ouvinte não pode aprender aquilo, que é uma coisa que tá ficando normal,

que tudo mundo precisa saber né, a Libras tanto ouvinte como eles, então e eles, como o José Marcelo, ele tenta falar alguma coisa que o coleguinha entendeu sabe? “Não”, é alguma coisa assim. Então ele consegue se comunicar bem, então esse é um ponto bem positivo. PONTOS NEGATIVOS, eu acho assim que é a, muitas vezes, os conteúdos são muitos, né, e eles precisam de um tempo maior pra aprender e às vezes a professora tá naquela correria lá de passa, de passa conteúdo e avaliação, aquela coisa. Então a gente eu está ali de intérprete tem que corre contra o tempo, sendo que eles precisariam de um tempo maior pra assimila aquilo, como era no PERAE, era um ponto positivo no PERAE a gente trabalhava mais especificamente um conteúdo com mais calma, sabe? Você podia enxugar mais os conteúdos né, de uma forma

P: Uhum.

S: que ficava bem mais tranquila pra ele e lá no dia a dia da sala de aula não ,é tudo bem rápido tudo correndo a professora trabalha muita coisa, né, ela tem muita coisa pra vencer então muitas vezes fica falho nisso. Puxa poderia voltar esse conteúdo, trabalhar de outra forma, mas não dá tempo de fazer isso, então você tem que ir meio que rápido, tanto na questão da Matemática, como nos outros conteúdos, eu sinto falha nisso, que precisaria de mais tempo junto com ele, e também assim, a professora se ela não tem intérprete, elas não tão preparadas, eu vejo quando saio da sala às vezes, eles ficam meio que perdidos ali, sabe? Se não tiver intérprete.

P: Uhum.

S: Então ela, ah eu queria passar isso, mas eu não sei. Muitas vezes ele parece que fica esquecido ali, ela tá falando lá, tá explicando os outros tão se interagindo ele fica, né.

P: Uhum.

S: Então isso também é uma falha. Daí, às vezes ela lembra ah é o José Marcelo como que é? Sabe. Pergunta isso pra ele, mas às vezes passa batido, sabe assim...então eu acho que isso é um ponto negativo. A escola teria que estar mais preparada ,né, a questão do pedagógico, a direção, a secretaria,

acho que tinha vai ter esse aluno da inclusão, teria que tar mais preparado, né. É pra dar subsídio pra essa criança, pra professora e então não sei eu acho que tem falhas nisso ainda sabe?

P: Uhum.

S: E eu ainda preferia que ficasse o PERAE, sabe? Que voltasse o PERAE você trabalharia com a criança surda, ali separado, tivesse momentos realmente talvez mais, não só nas aulas especiais. Mais momentos dele interagindo, mais eu preferia sabe, que não tivesse a inclusão.

P: Uhum.

S: Eu não gostei, né da inclusão, sabe?

P: Uhum.

S: Por essa sociabilidade que teve com eles, eu ainda preferia no, na questão educacional, pedagógica eu preferia tar na sala do PERAE.

P: E daí, já que você tocou no assunto, entre o PERAE ...(alguém interrompe e Sandra responde)

P: Entre o PERAE, é, é, é PERAE, escola de surdos e a inclusão? Você, por que o PERAE acaba fazendo, fez uma ponte entre a inclusão e escola de surdos, não era nem uma escola de surdos e não era só inclusão, né.

S: Aham.

P: Na época do PERAE e você agora como que você percebe é PERAE, escola de surdos e inclusão? Se você tivesse esses três momentos...

S: Uhum.

P: que você disse que preferia o tempo do PERAE do que a inclusão.

S: Aham, quando eu comecei era o PERAE. Assim a escola de surdos eu nunca trabalhei.

P: Uhum.

S: Né, é mais eu vi mais ou menos assim o trabalho deles, é (pausa) hum, vou fala da visita que eu fiz lá, eu vi também.

P: Mas assim, mesmo baseado na tua experiência, mesmo não ter vivido essa experiência.

S: Eu acho assim, se eu pudesse escolher eu escolheria o PERAE, ainda gostaria de trabalhar no PERAE.

P: Por fazer daí as duas pontes.

S: É as duas pontes. Aham.

P: Inclusão...

S: Inclusão.

P: Inclusão e o espaço pedagógico pra eles.

S: Eu acho assim que pra eles de repente olhando pra questão pedagógica do ensinar a Língua Portuguesa sabe? É, essa noção assim, acho que eles teriam mais na, no PERAE.

P: Uhum.

S: Sabe, eu acho assim que por ser lá muito corrido, muito rápido, muito aluno eles sabe, se distraem, você tem que chamando atenção as vezes os outros alunos lá tão ah, fazendo um monte de coisa, brincando, você precisa é ensina ela a Libras, como não tem apoio em casa por exemplo, você pede pra estudar as palavrinhas e o sinal daquilo, como escreve no Português as vezes vai ter uma avaliação ele precisa daquilo, você tem que fazer ali na sala de aula sabe? Ele não quer ficar ali estudando com você, só que daí ele não estuda em casa, ali ele não quer ele tá vendo os outros fazendo outra coisa sabe? Ele não a atenção dele é pouca pra você e no PERAE não, daí ele teria mais alunos surdos ali eu acho que a atenção dele voltaria mais pra você sabe, então eu acho que funcionaria mais na questão pedagógica, funcionaria mais no PERAE.

P: Uhum.

S: Ai poderia ter momentos de inclusão né, mais do que só nas aulas especiais de repente e pra escola de surdos também, eu acho com diz você seria uma ponte. Mas eu gostei mais do PERAE (satisfeita) não sei se eu to errada, né.

P: É, mas é a tua opinião.

[Tempo: 29:52]

S: Uma visão que eu tive. (tempo para buscar outra ficha). APOIO PEDAGÓGICO, né, é o trabalho da Cláudia é bem importante, até pra (tosse), pra essa dificuldade que eles têm da segunda língua, Língua Portuguesa, então aqui que é quase parecido com o, como era o PERAE trabalha o letramento, então eu acho que ela consegue é sana muitas dúvidas ali, ir mais devagar é mostrar mais pra eles, procurar o vídeo, mostrar, né? Então eu acho que o trabalho pedagógico é bem importante tem que continuar sim e talvez se pudesse mais dias, se tivesse condição de mais dias e apoio da família pra trazer e o aluno também teria que isso é importante pra ele os, até os adultos muitas vezes teriam, acho que falta também, mas daí já começam pro mercado de trabalho tudo, então já não tem tanto o apoio pedagógico que tinha antes, né? Mas é um trabalho bem importante acho assim vai é, sanar muitas dúvidas que eles têm não vai resolver tudo claro, mas vai ajudar bastante. Sem dúvida nenhuma um trabalho bem importante. Tem que continuar. (tempo para buscar uma nova ficha) PROFESSOR SURDO, eu acho que faz falta na escola, né, como a gente tinha a um tempo atrás com a filha da Marilu, a Marciane vinha até dá oficinas pra gente é ter um momento com as crianças, né, surdas ela tinha como se fosse uma oficina, eu sinto falta disso até pra você tirar dúvidas sabe. Porque as vezes você tem, eu trabalho com crianças muitas vezes você queria uma troca com eles, eles não tem muito sabe? Pra trocar fazer sinais essas coisas, assim, você que tem que ir em busca.

P: Uhum.

S: Né, se você tivesse um professor surdo, você tiraria as dúvidas olhe eu vou trabalhar essa semana com isso como que eu poderia fazer, né? Como eu poderia explicar de maneira, de repente, melhor, você explicar pro teu aluno surdo, né. E pra que a gente também, ampliasse o nosso vocabulário né, que

é que você sempre tem que tar difícil então eu acho que tinha que ter aqui a escola que tem inclusão e tem o Centro teria que ter um professor surdo pra nos auxiliar.

P: E o que que você acha que, por que que não tem o professor surdo?

S: Eu acho que é a dificuldade mesmo de se contratar, é, já houve umas tentativas, mas eu acho que eles pagam muito pouco, não sei bem como que é, é de repente vem um professor surdo aqui, ele recebe uma oferta melhor sabe, ele, então, então eu acho que é mais essa questão financeira e burocrática da prefeitura pra contratar né.

P: Não é, não seria como professor, salário de professor?

S: Não, bem menos eu acho assim que é bem menos, mas eu acho assim deveria ser como professor, contratar mesmo, né, como professor trabalhar aqui, daí talvez funcionasse, né.

P: Ahum.

S: (tosse) Ai, ai, as PRÁTICAS PEDAGÓGICAS então (pausa), (voz baixa) práticas pedagógicas, é...tem assim aqui na escola pelo menos tem as professoras que eu tenho trabalhado, elas procuram as práticas pedagógicas, né, muitas vezes estar junto comigo pra gente conversar trocar ideias de como seria melhor, né, pro aluno surdo dentro da sala, muitas vezes, é...elas não, não tem como fazer aquilo então elas fa...organizam o planejamento delas né? E ai elas mostram pra mim, daí muita coisa eu tenho que mudar, tem que fazer um resumo procurar uma figura pra mostrar, porque daí só na oralidade com os outros ela consegue atingir, e com ele eu preciso mostrar né, uma figura, um desenho, uma coisa assim, procurar um vídeo pra ele entender, então eu acho que nessa prática pedagógica teria que ser a própria pedagoga teria que Ah você tem um aluno surdo então vamos te ajudar de uma forma diferente, né, não é delega pra gente intérprete sabe? Eu acho que a pedagoga tem que ajudar mais nessa questão de procurar atividade, não esquecer. Ah vamos dar uma música agora, mas daí o aluno surdo lá, né? Ah vamos trabalhar essa poesia tudo bem a poesia tem que ser trabalhado, mas muitas vezes tem que vê que essa poesia pro aluno surdo vai ser uma dificuldade enorme pra gente

passa, né? Uma história que ela vai contar no livro, né, que nem aqui na escola tem todo dia tem le um capítulo de um livro de uma coisa, então as vezes você pega aquele livro na hora, meu Deus, como é que eu vou interpretar isso pra ele, muitas vezes não tem figura sabe, você tem corre atrás daquilo, porque você tem que mostrar pra ele entender o que tá acontecendo daquela história que simplesmente com a LIBRAS ele não vai conseguir entender, uma história que tem muitos personagens, acontece muita coisa e de repente é, é apelido de um apelido de outro. Então, ele faz aquela mistura, o ouvinte tá pegando tudo tá imaginando aquilo e ele não, né, ele não, aquela imaginação, então eu acho que o trabalho das práticas pedagógicas quando tem inclusão, seja de aluno surdo, tem que sentar e tem que não pode esquecer na hora do planejamento, na hora de organizar as avaliações, né? Então, aqui as professoras que eu trabalhei elas sempre tão me questionando me perguntando, então uma coisa ou outra a gente tá, mas muita coisa escapa, sabe, só que tem muita professora que não aceita, ah eu vou fazer isso e ele tem que aprender assim, né, ainda não aceitou bem aquela dificuldade que o aluno tem, então as necessidades que ele tem, sabe?

P: Uhum. Não entendeu muito bem.

S: Então, isso. Ah!(suspiro), o LETRAMENTO é...assim no PERAE que a gente trabalhava muito até no apoio pedagógico trabalha muito com texto social, né, é eu acho assim, que é nossa bem proveitoso é bem importante pra ele e essa questão do letramento assim na sala de aula do dia a dia é difícil vir um texto social que seja trabalhado é todas as questões ali do, do panfleto por exemplo, né. Ah o professor às vezes não, não pega este tipo de texto então eu acho que precisa mais fazer o letramento pra sala de aula, sabe com essas questões de textos sociais mesmo de panfletos, de coisa mercado, é raro, uma coisa ou outra, né.

P: Uhum.

S: E pro aluno surdo o letramento é, é fundamental. É importante ele precisa daquele texto social, ele precisa daquela questão de mostrar sinal, mostrar a palavra é...o desenho, onde que acontece aquilo, onde que tem aquilo, qual

que é o sentido realmente daquilo, né, que as vezes tem vários sentidos, então mostrar que todos esses sentidos que tem, né...

P: Uhum.

S: daquela palavra. Então ainda precisa haver mais acho, o letramento. E também, eu acho assim que o currículo, é muito, História, Geografia e Ciências é muito conteúdo, então acho que se tivesse um pouco menos desses conteúdos e a professora pudesse trabalhar dentro da sala de aula mais Matemática, mais a Língua Portuguesa daria, poderia trabalhar mais o letramento de forma tanto pro outros como pro aluno surdo.

P: Uhum.

S: Eu acho assim que deveria bani História, Geografia e Ciências, sabe, uma questão ou outra junto com o letramento, a Língua Portuguesa, sabe. Não ter nota de repente pra essas matérias. Eu vejo que fica muito falha essa questão de Português e Matemática, sabe. Parece que o tempo é pouquíssimo.

P: Pra todos?

S: Pra essas duas matérias.

P: Pra todos você acha?

S: E pra todos, fica sabe mais essas matérias ali, e daí pro aluno surdo faz falta isso.

P: Uhum.

S: Essa questão do letramento aí.

P: E você que teve essa experiência com crianças pequenas é a Alfabetização da criança ouvinte e a alfabetização esse processo de alfabetização e letramento da criança surda, que que você percebe?

S: Eles têm assim bem mais dificuldade assim, né, assim claro é mais assim se for uma questão assim bem trabalhada que nem essa aluna minha do CMEI, se a professora procura, que nem essa que eu to trabalho, ainda bem ela procura sabe pra minha aluna também essa questão do letramento, e ela é

pequeninha então acho que se começa realmente desde pequena, desde o Pré lá o Maternal já inserir o letramento daí eles vão chegar assim com uma bagagem muito melhor, sabe, então eu acho que assim que é mais eles tem também dificuldades igual aos ouvintes, ouvintes também tem as dificuldades, né, e o surdo também, não é muito diferente as dificuldades que eles tem sabe?

P: Uhum.

S: Só que o aluno precisa de mais um embasamento ali da LIBRAS , tudo do visual né, então o que precisava mais, mais não é muito diferente que eu vejo a dificuldade deles.

P: Uhum.

S: Tem atividades que a minha aluna lá, faz melhor do que ouvinte sabe? Pintar, conta letrinhas, entende isso, a professora pergunta isso aqui é A ela responde que é A às vezes ela não, não é é B, sabe. Então o reconhecimento então talvez por causa do visual deles é melhor as vezes, sabe.

P: Uhum.

S: Então (tosse), (pausa) ORALIDADE é uma questão bem complicada acho assim que pra tanto pra escola como pra família é uma questão o surdo é até a família aceita que a criança não vai ter essa oralidade em casa é bem difícil eu vejo assim, que nem vejo esse aluno meu, o José Marcelo, até agora a família né, que a oralidade da criança, por que as vezes tem Festa Junina aqui muitas vezes a mãe do lado dele “ Você que é... algodão doce? Você que bolo?” E a Claudia do lado ou a gente do lado e ai você faz ali ele fazendo o sinal que ele quer. Ela falou, você que bolo? Ele fazendo que que algodão doce. Ai então tá bom eu vou comprara bolo pra você ai você Não mãe ela tá falando que ele quer algodão doce, então essa questão de falar só com o filho né?

P: Uhum.

S: A dificuldade também é imensa até de transmitir sentimento, ordem em casa, sabe. Limite pra eles, então é muito difícil isso, essa questão porque eles querem oralidade, né. Então a gente tem muito é ...visto, né. Presenciado muito

essa questão, a família tá falando principalmente se você tá junto ela não olha pra mãe, ele olha pra você “O que que ela tá falando, o que que ela quer?” Né. E você que tem que tar, então eu acho que essa questão da oralidade é bem difícil pra família, é aceitar é que não vai ter oralidade (riso) que tem né, a Libras. Na escola também, né a dificuldade, né, muitas da professora se comunica com o aluno é mais querer a oralidade ter essa dificuldade de entender a Libras e o próprio aluno muitas vezes ele quer a oralidade, né. Eu vejo o José Marcelo, ele quer falar, às vezes eu vejo ele com os coleguinhas ele tenta falar, as vezes sai aqueles gritos, aquelas coisas assim né. Então, ele se esforça pra aquilo.

P: Uhum.

S: A minha, a do CMEI a pequeninha também, ela vai brincar com os coleguinhas, ela fica naquela balbuciando, gritando e falando aquelas coisas, porque ela vê eles falando ela quer fazer a mesma coisa, né. Então tem que ser aos poucos você ir passando pra ela que não ainda ficar falando, mas a Libras, né. Mostra, mas a oralidade é uma questão bem, bem difícil pro surdos. Porque no primeiro momento até ele se acha ele quer a oralidade.

P: Uhum.

S: E pra nós assim eu acho assim quando o aluno tem oralidade eu acho tem que ser usado.

P: Uhum.

S: Né, ele consegue alguma coisa, ele precisa da Libras pra complementar tem que usar a oralidade e a Libras, não sou contra assim né, só Libras, assim então eu acho que tem que vê a dificuldade do aluno, qual que é a surdez dele, se tem oralidade, você pra usar junto daí a família também, escola e família podem usar a oralidade podem então vamos, precisa complementar com a Libras tem que ser as duas coisas juntas.

P: Mas no caso dos teus dois alunos eles usam a língua de sinais no contexto pedagógico e daí de forma espontânea a oralidade.

S: Isso aham, né, o José Marcelo se tivesse com a fono ele taria usando as duas coisas, é...

P: Ahum.

S: Ele tem agora, e a Mayara também, uma coisa ou outra uma palavrinha sai, então quando eu vejo ela falar, né, por exemplo, que as vezes ela fala “Mayara” que é o nome dela ela faz o sinalzinho ela diz “Mayara” então você consegue eu falo com ela assim é isso “Mayara” repito sabe? “Pão” as vezes que a gente vai fala, daí ontem ela tomou leite eu fiz o sinal de leite que ela tava tomando Leite daí ela tenta falar, sabe eu não proíbo, eu acho que a gente é bem legal conseguiu tem capacidade pra isso, né.(tempo) Esta FORMAÇÃO CONTINUADA (tosse) seria pra nós aqui, né?

P: É assim o que que você tem né, se você tem sentido se você acha que é suficiente na tua função de intérprete?

S: Eu acho que é a formação continuada precisa eu acho falta que seja voltado pro nosso trabalho de intérprete de Libras, né eu acho que teria que ter mais assim a questão da tanto da escola como da prefeitura acho deveria pensar mais, já que o município tem essa função quando a gente tem, faz a formação continuada, né, os professores de Ciências, pra Português né? Precisaria ter um enfoque maior pra Libras, é pra intérprete como que você vai trabalhar dentro da sala de aula, né, estas questões precisaria eu acho falta sim, precisa ter mais sabe.

P: Uhum.

S: Mais específico pro nosso trabalho, o trabalho tá do Pré ao 5º ano, então vamos dá esse assessoramento pra vocês, né, como trabalhar os conteúdos qual seria a melhor forma de interpretar esse conteúdo sabe, como seria melhor de trabalhar a Matemática com eles, eu acho que tá faltando.

P: Aham.

S: Sabe, precisa ter mais esse apoio pro intérprete de Libras no município.

P: Você não tá fazendo esse que tá tendo agora no CAS?

S: Então íamos fazer, mas encerrou as inscrições nós não conseguimos, chegou já na Dani, a Dani passou pra gente na sexta daí a gente já mandou e já chegou a resposta em seguida que já tinham já tava completa a turma.

P: Aham.

S: Mas de repente teria que ter mais, né, e outra o próprio município sabe que tem, né, esse trabalho tem o centro, né, de inclusão tem intérprete no município tinham que procurar isso pra nós, eu acho que tá bem falho nisso, tá.

P: Mais alguma coisa Sandra?

S: Não, eu acho não sei se foi bem claro.

P: Aham.

S: Claro.

P: Ah,então obrigada pela tua entrevista, né eu te agradeço.

S: Imagina.

P: Eu vou te dando retorno na medida que eu tiver que conversar mais um pouquinho daí, tá bom.

S: Espero que eu tenha ajudado.

P: Então tá joia, obrigada Sandra.

S: Obrigada você.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Isandra Maria D. da Costa, portador (a) do RG 4.282.854-8, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para a pesquisa de Mestrado, intitulada até o presente momento de "Surdez e Alfabetização Matemática: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar", desenvolvida pela pesquisadora Lizmarie Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (41)8446-2138 ou do email: lizmarigreca@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado (a) do objetivo da pesquisa: investigar através das fontes orais o que pensam e o que dizem os profissionais da Escola Municipal Primeiro de Maio sobre a Alfabetização Matemática no contexto da inclusão educacional das crianças surdas.

Minha colaboração a esta pesquisa se dará de forma oral e livre, por meio de entrevista aberta com o uso de fichas a ser gravada em arquivo de áudio e/ou vídeo a partir da assinatura desta autorização e posteriormente transcrita e textualizada para constituir a base de dados da pesquisa. Antes que a versão final seja implementada à dissertação, terei acesso à transcrição e textualização da entrevista, momento em que poderei vetar partes que considere inadequadas.

Posso ainda, me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou sofrendo qualquer sanção ou constrangimento.

Eu, Isandra Maria D. da Costa, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 06 de agosto de 2014.

Assinatura do (a) participante/entrevistado (a): [Assinatura]

Assinatura da pesquisadora/entrevistadora: Lizmarie C. F. Greca

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DA ENTREVISTA

Eu, Jandira Maria D. da Costa, portador (a) do RG 4.282.854-8, declaro por meio deste termo que autorizo na íntegra, o uso das informações por mim oferecidas nesta entrevista a partir da versão final do texto redigido com base em minhas palavras.

Esta autorização inclui o uso de todo o material transcrito da entrevista e/ou recortes do mesmo a ser veiculado de forma impressa e/ou digital na dissertação de mestrado desenvolvida por Lizmari Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna.

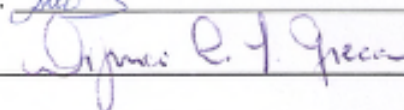
Eu, Jandira Maria D. da Costa, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 06 de agosto de 2014.

Assinatura do (a) participante/entrevistado (a):



Assinatura da pesquisadora/entrevistadora:



ANEXO J – Transcrição na íntegra da entrevista realizada com
Jaqueline Taborda, gravação em áudio, carta de cessão para autorização do
material e narrativa sinalizada pela TILS

Jaqueline Taborda

Data de nascimento: 30/12/1986

Formação: Pedagogia, pós-graduada em Educação Especial e Música.

Atua como professora do 1º ano na Escola Municipal 1º de Maio.

Experiência na função: 5 anos, sempre com aluno surdo na inclusão.

Data da entrevista: 06/08/2014

Início: 13h10.

Tempo de duração: 30 minutos e 11 segundos.

P: Pesquisadora

J: Jacqueline

Pesquisadora: Então a gente vai fazer assim, eu vou colocar pra você aqui de forma aleatória essas fichinhas, tá? E você vai escolher os temas de acordo com, né, com a sua vontade mesmo (tempo de distribuição das fichas). Só que antes, né, com a fichinha ESCOLA eu gostaria que você, né, com essa fichinha aqui, você falasse um pouquinho sobre o teu tempo de escola, sobre a tua recordação dos teus primeiros anos em relação a Alfabetização Matemática, o que que você lembra como que foi...

Jaqueline: Uhum, então, eu estudei numa escola é, era pública na época só que a gente usava a apostila, então o ensino da Matemática era tradicional, né, eu tinha muitos exercícios aprendia, era uma escola de bastante qualidade, mas eu tinha bastante apoio também familiar, né, minha mãe sempre estudou junto comigo, então, mas era aquele negócio, né, tomando tabuada, é fazendo operações, eu lembro que tinha situações problemas, mas fora de um contexto então, era tudo muito vago.

P: Uhum.

J: Agora eu consigo refletir (risos) que aquilo não era muito correto, mas do ensino da matemática...eu ia bem né, na época eu ai bem, então...

P: É isso?

J: É.

P: Então, tá. Então agora você fique a vontade, escolha, por onde você gostaria de começar.

J: (tempo para escolher) A INCLUSÃO PONTOS

P: PONTOS NEGATIVOS, mesmo?

J: Pode ser. Uhum. É eu acredito que a inclusão do aluno surdo, ela é, ela é, é válida, é ele é um aluno que tem condições de acompanhar a turma, em alguns casos, aqui na escola, então, tem a Isabela, eu já acho que já é um caso de inclusão, mas, mas, é difícil porque ela tem outros problemas além da surdez, e eu acho que pra ela, é, tá sendo, é difícil, né, ela estuda só na escola regular que de repente uma educação especializada no problema dela, eu acho que ela teria um progresso bem maior.

P: Uhum.

J: No caso do Gabriel...

P: Que é o teu aluno.

J: Que é o meu aluno, ele acompanha...eu não vejo, né, ponto negativo na inclusão dele, a não ser...no caso dele ser bilíngue, isso meio que é que dificultou o trabalho com ele nesse ano porque a professora intérprete, eu acho que ao mesmo tempo posso falar da professora intérprete, aqui. Ela não usa somente sinais, porque ele quer falar, quer falar ao mesmo tempo, isso tumultua a turma que já tem 28 alunos, né.

P: Uhum.

J: Então essa foi a minha dificuldade desse ano, de ter o aluno bilíngue, então a intérprete não usa tanto do sinal, porque ele quer que seja usado da língua falada e ele quer falar mais alto do que o comum, e ela fala ao mesmo tempo que eu to falando na sala, então aí que eu sinto dificuldade na inclusão desse aluno...

P: Uhum.

J: Bilíngue, mas tudo é uma questão de adaptação, porque nos alunos anteriores eles não falavam, então era só sinal, então não tinha esse obstáculo no caminho.

P: Uhum.

J: Então, esse pra mim foi um ponto negativo da inclusão desse aluno em específico, e ficou...

P: Então, fala um pouquinho dos outros alunos que você já teve e passou por essa experiência da língua de sinais daí.

J: Uhum, Ai temos a Thayane. A Thayane era bem tranquila, ela aprendeu super fácil a língua de sinais, e Matemática ela tinha uma defasagem nas, nas noções básicas, então, lembro o intérprete tirava ela da sala pra trabalhar noções de grande, pequeno, que vem antes, o que vem depois, maior, menor, pra ela conseguir acompanhar a turma, mas era uma menina inteligente, né, tinha vontade de aprender, ela tinha problemas familiares que as vezes afetava aqui na escola também, mas na Matemática até a dificuldade não era tanta.

P: Uhum.

J: Maior mesmo era Português.

P: E esse relação, já que você pegou a ficha do Tradutor/Intérprete, nesse momento você, em relação a questão da inclusão, pensando nessa aluna, você como vivenciou isso.

J: Todo ano eu tive uma intérprete diferente, então nesse ano a intérprete já era uma pessoa assim de maior experiência, então ela já tinha uma formação, tinha um pouquinho melhor em LIBRAS, ela era uma pessoa assim bem é, como que eu posso dizer, abstrata na sala de aula, ela quase que se fazia invisível.

P: Uhum.

J: Então, ela tomava bastante cuidado quanto a isso, ajudava os demais alunos, eu não tinha problema, né, quanto a isso com ela. Usava-se mais do sinal, porque ela tinha mais habilidade...

P: Uhum.

J: Pro uso. É.

P: Ah, tá.

J: Isso facilitava, então tem intérprete que tem bastante experiência que, o que eu planejo na sala, que eu fizer ela vai dominar aquele sinal e vai conseguir passar pro aluno...

P: Uhum.

J: Então aqui na sala, nessa escola também tem o problema das intérpretes novas, né, que estão em formação ainda, então tem coisas que elas não conseguem, então elas se obrigam a...ser usada a língua falada também.

P: Uhum. Ah, tá. E esse menino que tá no caso, acho que você diz que é bilíngue, mesmo ele tendo a questão da oralidade como que você vê assim, com intérprete ou sem intérprete?

J: Eu vejo ela mais como uma professora de apoio.

P: Uhum.

J: Eu acredito que se fosse uma outra professora de apoio, eu daria conta da mesma forma, a não ser quando o aparelho desativa, acaba a pilha, acaba a bateria, ai sim, ai sim, apesar de que ele já tá bem acostumado com a rotina da sala de aula, né, nesse momento então, ele consegue se virar, já aconteceu do aparelho de repente pifar, não funcionar porque a bateria acaba, e ai ele consegue se virar bem, eu já estava sozinha sem intérprete na sala, e ele conseguiu acompanhar porque el já tava acostumado com a rotina da sala e consegue se comunicar verbalmente.

P: Uhum.

J: Mas daí eu senti falar do sinal neste momento, né, de conseguir conversar com sinais com ele, é, mas é, assim, apesar de tar que ficar repetindo, é, seria com qualquer professora poderia acompanhar ele, esse aluno bilíngue.

P: Uhum, não necessariamente o intérprete, é isso?

J: É, do meu ponto de vista sim, porque ele tem o apoio pra aprendizagem da língua de sinais em contra turno.

P: Uhum.

J: E ele usa pouco em sala de aula, língua de sinais...pouco, apesar da gente procurar, é interagir com as crianças, né. Trabalhar as letrinhas, os sinais, as rotinas, com o sinal a gente faz isso com ele, mas ele...prefere falar a língua falada.

P: Uhum. E o que você vivenciou com outros alunos foi diferente, no caso.

J: Foi diferente porque era só o sinal, né.

P: Uhum.

J: Eles não escutavam.

P: Então você põe, colocaria como o tradutor/intérprete pros outros e para ele seria um professor especializado, apoio no caso.

J: É, não, é bom que seja a intérprete pra dá continuidade no trabalho com da alfabetização na Libras, com ele, né, alfabetização na aquisição da língua, né, da Libras.

P: Uhum.

J: Mas...é, eu percebo que ela usa pouco sinal, então...(dúvida).

P: Uhum.

J: Ele também tem a facilidade, então ele consegue se dá bem com a...o ensino e a aprendizagem.

P: Uhum. E como que você vê essa relação no caso, professor, tradutor/intérprete com a tua experiência que você tem de outros anos, também. E a criança? Professor, tradutor e a criança, porque normalmente numa sala é o professor com as crianças, e aí no caso do surdo tem mais esse profissional que entra...por serem crianças, como que você vê, percebe ou o que que você gostaria de dizer sobre...

J: Por mais que a legislação diga que ele é um professor específico pro aluno surdo, elas não conseguem só focar no aluno surdo, elas acabam querendo ajudar a gente (animada) mas é que, ajudar os demais alunos, então acaba sendo um braço direito em sala de aula.

P: Uhum.

J: É um auxilia a mais, é, a relação acho que tem que ser uma relação de parceria, a gente tem que conversar bastante, né, pra conseguir achar estratégias, também não pode ser uma pessoa muito, é, apegada ao seu aluno ali no caso, o surdo, porque os demais vão se sentir também, excluídos, de repente né, porque só aquele professor, um professor exclusivo pro um aluno só, pra um aluno só.

P: Uhum.

J: Então, ele tem que ser uma pessoa que se dê bem com todas as crianças, daí eu acho que tem que se dar bem com a professora também, porque senão eles não vão respeitar ambos, e, acho que tem que dialogar, né. Porque também é, o professor intérprete tem que atua na sala, acho que tem que colaborar com a professora, mas não pode dominar, né, querer contrariar, de repente a regra que a professora regente tá dando.

P: Uhum.

J: Acho que tudo é uma questão de bom senso.

P: E você colocaria ele mais numa posição, por serem crianças pequenas, nos anos iniciais, mais numa posição de tradutor/intérprete ou mais numa posição de apoio, na tua visão?

J: É, hum, teoricamente, o professor intérprete, mas na prática diária, ele acaba se tornando um professor de apoio. Isso que eu percebo...

P: Uhum.

J: a orientação que a gente tem que o professor é do aluno, mas não adianta a pessoa não se sente bem, ele fica lá parado, né...

P:Uhum.

J: Vendo que tem criança com dificuldade que a professora as vezes tá apurada, uma coisa ou outra eles acabam ajudando. Então ao mesmo tempo é um apoio.

P: Pra todos, não só...

J: Pra todos, aham.

P: Pra todos também, Então tá.

J: (tempo para buscar outra ficha) Então, LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS, eu acredito que é importante as pessoas dominarem, pelo menos o básico, consegui se comunicar com o surdo, né, pra pode ter uma troca de informações ali, é a gente procura, eu procuro em sala de aula, é claro que é muito corrido a gente as vezes não tem um tempo, assim uma rotina certinho, né, mas o combina era que quando a professora intérprete desse ano que ela trabalharia alguns sinais com a turma diariamente, então ela tem feito isso, alguma coisa ela trás, tem até uns cartazes na sala ela deixa o sinal exposta e as crianças gostam muito de usar, de aprender, é, aqui na escola eu acho bem legal que elas tem oficinas de Libras aberto aos pais, aos funcionários, eu acho bem importante eu acredito que acho que mais pessoas poderiam, né, ter acesso pra, pro surdo se inclui, se senti mais incluso e a gente se senti também com mais facilidade pra se comunicar com eles.

P: Aham.

J: Pra pode conviver.

P: E você acha que as crianças estão na sua forma de sinalização, mesmo você não sendo, né, a professora intérprete, mas pelo o que você observa na sinalização das crianças elas conseguem expor aquilo que elas, a, as suas vontades, as suas necessidades...

J: Do aluno surdo ou os...?

P: Não, do surdo na comunicação. Que ele consegue, com aquilo que ele tem de língua de sinais, ele consegue expor as necessidades dele, pra intérprete no caso pra passar pra você?

J: (tempo) Siiiiim, então no caso do Gabriel, ele no início do ano ele usava mais o sinal, agora ele tá bem mais comunicativo, mas ele sabe, sabe usar, a Isabella...(tempo) tá em fase de aprendizagem ainda, mas ela conseguia também se expressar com sinais, a Thayane também com certeza. Se expressam bem sim.

P: Uhum.

[Tempo: 15:00]

J: É FORMAÇÃO CONTINUADA...

P: Uhum.

J: então com relação ao aluno surdo, eu acho que poderia ter mais apoio, mais troca de experiência, é mais oportunidade mesmo da gente conhecer é, então, como trabalhar com o aluno surdo, na verdade são várias necessidades especiais que tem numa sala, né. Então, tem o aluno surdo, tem o aluno de baixa visão, tem o aluno com problema familiar, tem o aluno hiperativo, então a gente tem que aprender a trabalhar com cada um.

P: Uhum.

J: Mas eu acho que falta uma formação assim um pouquinho mais aprofundada, então como trabalhar com o aluno surdo, principalmente na Língua Portuguesa, acho que é aonde eu tenho mais dificuldade assim.

P: Uhum.

J: Que mesmo que tendo o aluno surdo cada ano, todo ano eles têm jeitinhos diferentes, né, cada um é de um jeito diferente...

P: Sim.

J: então a gente sempre tem que tar se adaptando, eu acho que falta uma maior formação dos professores regentes de sala de aula, assim.

P: Aham, e você diria quem tem essa responsabilidade dessa formação continuada? Quem deveria dar pra vocês essa formação continuada ou organizar a formação continuada?

J: Eu acredito que o pessoal aqui do, do DV, é DA, DA, no caso. Aham. É eu acredito que é isso, porque eles são a base pra gente, são o nosso apoio, então...a um certo, a uma certa cobrança, e, mas eu acho, então eles poderiam então, se organizar dessa forma, né.

P:Uhum.

J: Como trabalhar, então, sem somente cobrar e apontar o erro...

P: Uhum.

J: Mas nos auxiliar de alguma forma.

P: Tá ótimo.

J: (Tempo pra buscar outra ficha) CRIANÇAS SURDAS, então a princípio, eles...eu percebo que no início do ano eles ficam meio, é, retraídos, acanhado, né, mas a gente acaba procurando fazer um trabalho com que eles se enturmem com a turma, e, e de repente é tudo tão normal pras crianças que é como se todo mundo fosse igual, entre eles, né. Eu percebo que eles se veem assim, brincam normalmente, brigam, né, se machucam, choram, entre eles. É uma graça quando eles têm que dá o jeitinho deles pra conversarem, é, eu acho bem bonitinho isso, e criança é criança, né. Seja surda...

P: Uhum.

J: Seja não surda, eu acho que elas se veem como iguais...

P: De uma forma geral na relação com as outras crianças...

J: Eu não vejo assim, aquele preconceito, exclusão da parte deles, eu vejo que eles procuram, eles acabam se enturmado, eles se gostam, eles se respeitam, assim, nessa idade eu não vejo esse tipo de coisa.

P: Uhum. Brincam?

J: Brincam normalmente. E procuram se ajudar. Eles procuram se ajudar bastante. (tempo para buscar outra ficha). ORALIDADE, entraria no caso o meu aluno?

P: É, ou pela tua experiência já que você vivenciou com outras crianças também, né, outras crianças que talvez não tivessem tanta oralidade como o Gabriel...

J: Uhum.

P: Mas assim como que você vê a oralidade nesse contexto de educação, pensando no surdo.

J: (tempo) Uhum...É, é uma facilidade, eu acho assim que o Gabriel sendo surdo mas ele teve como recurso, né, teve recurso e ele conseguiu desenvolver a oralidade, eu acho que ele, vai ser muito bom pra ele, é, vai ser uma, é, ele vai ter uma pessoa que vai ter uma melhor, maior conhecimento do mundo, de repente, mais facilitado, né, por sua própria, é, do seu próprio ponto de vista, né, até mesmo assisti televisão, escutar um rádio, alguma coisa assim, ele consegue, diferente de um outro surdo que já vai precisa sempre de alguém pra tá interpretando quando não tiver, então eu acredito que é uma, que é bom, facilidade a oralidade.

P: Uhum. E aqueles que não, não manifestaram, pela tua experiência?

J: Ai vai ter que ser até aprender bem a se comunicar né, se tornar independente na língua de sinais eu acho que vai ter um pouquinho mais de dificuldade pra entender algumas coisas que acontecem, eu vejo dessa forma.

P: Uhum.

J: Tan...Porque as pessoas também, né, as pessoas da sociedade não tão preparado pra, pra conversar, né, pra...sei lá, explicar, pra compreender um surdo, eu acho que a sociedade não tá preparada, ai tá a dificuldade, né.

P: Uhum.

J: Também.

P: Mas qual é o espaço pra ele aprender a questão oral?

J: O aluno surdo?

P: É. Se, se a oralidade é importante, qual seria o melhor espaço...pra ele...

J: (tempo) Então é que daí é assim, a gente vai contra o que a gente é orientado, porque na verdade, o aluno surdo vai usar, vai se valer dos sinais.

P: Uhum.

J: Então, nem tanto a oralidade, acredito que facilita, mas no caso dele a dificuldade é quem as demais pessoas não sabem se comunicar com sinais pra poder se comunicar com ele, né.

P: Uhum.

J: Daí não vejo, que ele vai aprender oralmente daí.

P: Ah, então tá.

J: É. (tempo para buscar uma nova ficha) ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA, então pelo que eu pude perceber nesses anos é que eles têm maior facilidade, mas sempre se utilizando de material concreto, a dificuldade é de repente situações de desafios, situações problema, eu sinto que as professoras têm dificuldade pra explicar daí, principalmente quando é, uma charada, daí ela tem que ilustrar, de repente eles não compreendem quando tem duplo sentido, então aí que tá a dificuldade.

P: Uhum.

J: Situações problema. Mas no mais quando é uma coisa assim, mais tradicional, né, eles acabam tendo mais facilidade, e são observadores, né, então se é de repente com bastante imagens, eles são os primeiros a observar e anotar ali que tem algo, de diferente. (tempo para pegar outra ficha) PROFESSOR SURDO, eu acho que seria, né, nunca tive assim, um professor surdo, mas acho que seria uma boa base pra um aluno surdo, né. Até para os demais, assim como exemplo de vida, de conhecimento, deve ser isso, não tenho muita...

P: No espaço, você, é, consegue ver um professor surdo trabalhando nesse espaço dessa escola?

J: Consigo. Acredito que sim, aham, principalmente com os alunos surdos, né. E com os demais, acho que seria bem legal sim.

P: Uhum.

J: A INCLUSÃO PONTOS POSITIVOS, então a troca de experiências, então eu vejo que as crianças daqui, eles tem uma visão diferente do surdo, não só do surdo como do cego, que a gente aqui tem cegos, né. Eu acho que eles vão ver o surdo de outra forma, e vão ter uma noção de como se comunicar principalmente com o básico...

P: Uhum.

J: Básico, pro surdo também, ele tem a convivência com a pessoa que não é surda, é então eu acredito que aqui na escola, o ponto positivo mesmo é essa convivência com os demais, a troca de experiências, um com o outro, é isso.

P: Uhum.

J: APOIO PEDAGÓGICO é fundamental né, o que elas fazem aqui, é tem, tem todo um acompanhamento, elas têm um acompanhamento do que eu faço em sala, em tudo, então tudo elas pegam o conteúdo, e elas retomam aqui com o aluno, elas têm o material aparte que eles vão trabalhando as palavrinhas aparte com eles, e é fundamental o apoio pedagógico, eu acho que ajuda bastante.

P: Uhum.

J: Sem o apoio pedagógico acho que seria bem complicado deles (riso)...

P: (riso).

J: acompanharem junto com a gente lá. O LETRAMENTO, tá...letramento Língua Portuguesa ou Matemática?

P: Uhum, Língua Portuguesa.

J: Então, a dificuldade tá na interpretação, né? Eles acabam tendo um método diferente de aprendizagem e...ai a gente acaba, a gente tem que trabalhar diferente também, com bastante, a princípio com os pequenininhos, com bastante imagem, bastante repetição, que eles vão aprender com a, é...gravando né, as letrinhas, lá, pela imagem da palavra, não tanto pelo som, né, pelos fonemas, é um desafio pro professor com certeza, né, porque de são 27 que eu vou ter que trabalhar de uma forma e esse um de outra forma...ah mas tem outras crianças com outras dificuldades, cada um a gente tem que procurar uma forma diferenciada pra atingir, eu acho que o letramento, de repente o aluno surdo é um pouquinho mais demorado, mais complicado, porque é a gente percebe dos alunos mais velhos a produção do texto deles já é mais com verbos, né, é diferente a estrutura, então daí pega o texto de um ouvinte, se eles escrevem de uma forma, eu vejo assim, né, não sei.

P: Uhum. E o que que você percebeu das crianças que você já teve? É, em relação à questão da produção escrita?

J: (tempo) É, é difícil precisa entender, né. Porque eles não se utilizam dos termos de ligação alguma coisa assim, eu não trabalhei Língua Portuguesa, mas pelo que eu vi, em Arte, em Educação Física na época quando eu precisava...

P: Uhum.

J: Eu percebia essa diferença...

P: Você já conseguiu alguma produção do Gabriel? Por exemplo, escrita?

J: Humm.

P: Nesta época do ano?

J: De texto não.

P: Não.

J: De algumas palavras só, então, e ele tá tendo, é, mais então facilidade nessa questão da de gravar a palavra mesmo em si, ele não tá conseguindo pegar muito bem a, os fonemas lá, os sons dos fonemas, na hora do registro

da palavra, então ele tem registrado as palavras que ele já trabalhou, lá no seu caderninho lá de palavra, né. Então, o SOL desenho do SOL, e escreve a palavrinha do lado - SOL, e essa repetição e essas que já foram trabalhadas ele usa.

P: Uhum.

J: Mas produção de SOL, não. Então de palavras isoladas, né. E dessas específicos, Então quando é sugerido que faça outras, aí ele já, ele tem uma certa insegurança ainda, um certo receio.

P: Tá.

J: (demora um pouco) As PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, então eu procuro...levo bastante coisa diferente pra sala de aula, então eu levo vídeos, levo música, ele trabalha música, ele trabalha, é tranquilo com o Gabriel, né, com as demais não, mas elas gostavam de, é, eu sempre procuro fazer gestos, então fazia dança pra elas aprenderem a acompanhar nos anos anteriores, e participavam da mesma forma, e depois eu trabalhava a música isoladamente e daí com desenhos, a professora intérprete, então ela tem acesso ao meu planejamento, ela se prepara previamente, então se precisar preparar algum material específico pro aluno, a gente leva bastante imagem faz bastante painel, é eu gosto de fazer atividade é fora também com eles, a gente faz passeio, a intenção agora é fazer uma horta de repente aqui na escola, então a gente procura ter fazendo coisas diferenciadas que eles vivenciem na prática e no concreto.

P: Uhum.

J: Pra poder ter significado.

P: E na Matemática?

J: Na Matemática também, então se utiliza, fazendo receita, receitas e utilização do palito, tampa, bastante situação problema que já, que já vem de encontro com alguns conteúdos que a gente tá trabalhando, então é tudo interligado, de repente um conteúdo de Ciências a gente puxa Língua Portuguesa e puxa Matemática,

P: Uhum.

J: Então eu acho que isso facilita, né, porque já tá ali, né, tendo a compreensão do contexto e vai facilitar na hora de fazer uma operação, por exemplo a gente tá trabalhando sobre é vegetação, é, o pinheiro do Paraná, a vegetação, né, a natureza, de Campo Largo, pinheiro do Paraná, os animais, então dali a gente extraiu uma situações problema, né. A gente foi lá no parque, no gabinete do Prefeito, eles juntaram pinhões, a gente fez situações problema a partir daí, o colega juntou tantos pinhões, o outro colega outro tanto, né. Juntando quanto fica?

P: Uhum.

J: Não ainda trabalhando com o algoritmo, eu faço mas ainda não exijo, é mais a compreensão do, do concreto. É a gente trabalha com jogo também, eles gostam de jogar, e, sempre, sempre deu certo assim, assim...

P: Uhum, e as crianças surdas seguem com eles?

J: Seguem junto, aham, aí quando é possível então nos anos anteriores que daí se utiliza mais os sinais, a gente combinava o sinal com a turma toda, pra, daí a turma toda, é, fazia uso, né, do sinal. Pro aluno também pode compreender, o Gabriel já não tem problema nenhum.

P: Uhum.

J: Ele participa normalmente, compreende o jogo, participa junto, não demonstra dúvidas assim, e ele gosta de competir também.

P: (Riso.)

J: (Riso) gosta de ganhar também, hahahaha.

P: hahahaha criança né, todos gostam de ganhar. Hahaha. Mais alguma coisa Jaqueline.

J: Não, é isso.

P: Então tá, obrigada pela tua entrevista. Daí, a gente, eu vou dar, vou seguir, vou fazer a transcrição daí, depois a gente vai conversando, dá.

J: Uhum.

P: Tá bom?

J: Então, tá bom.

P: Obrigada!

J: Tá joia, de nada.

Segunda entrevista

Data: 29/09/2014

Tempo de duração: 9 minutos e 38 segundos

P: Então Jaqueline, a gente vai pra a nossa segunda entrevista. Eu fiz um roteiro com algumas perguntas baseado no PNAIC, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que eu soube que você tá fazendo Alfabetização Matemática. Então pra gente registrar algumas questões o que tem ai ajudado como tem ai ajudado na questão da inclusão.

J: Uhum.

P: Então pra você o que que...Bom, hoje é vinte e nove de setembro e nós começamos as 10h30 a entrevista. O que que pra você o que que é o PNAIC?

J: Ah, um programa de formação continuada, acho que tá tendo uma grande ajuda assim no nosso planejamento, na prática da sala de aula, porque a gente tem bastante troca de experiências entre as professoras e além disso, é a gente tá pensando de outra forma, como ensinar. E revendo também esta questão da aprendizagem, do tempo que a criança tem para aprender, e eu acredito assim que a gente tem que estar em constante aperfeiçoamento que a gente nunca sabe tudo, né.

P: Aham.

J: Ele tá sendo bem legal, o PNAIC.

P: E você tem conseguido levar pra prática questões que você tem conversado no PNAIC?

J: Sim, com certeza, sempre mudou completamente a prática, a reorganização, o repensar, sabe a gente repensa muito, como a gente tá fazendo, de que forma e a gente por mais que a gente já tenha aprendido de uma forma é, é como que eu posso explicar. Eu tive um ensino tradicional, né.

P: Aham.

J: E a gente quer puxar isso, de repente trabalhar de forma tradicional em sala de aula, que é a forma que a gente vivenciou e dessa, com o PNAIC a gente tá conseguindo rever, mudar, né, o mudou completamente o sistema de ensino não tem mais nada a ver com aquela forma que a gente aprendeu.

P: Uhum. E o que tem ficado de mais significativo pra você nessas formações em relação aquilo que você levar para a tua prática.

J: (suspiro) Nossa bastante coisa significativa...deixa eu pensar. Bom, a gente tem trabalhado muito é, de forma contextualizada com as crianças.

P: Uhum.

J: E, e feito muito sequência didática e projetos. E eu acho que isso acaba atingindo bastante eles assim, marcando, além de ser uma forma diferenciada de ensinar, é bem trabalhoso pra gente, quase se mata de fazer filme, de fazer história em quadrinhos com a foto deles, a gente faz salada de frutas, bolo, a gente faz boneca, festa de aniversário, assim sabe, então a gente inventa muita coisa mesmo, mas tudo pra poder aliar com a Língua Portuguesa e a Matemática pra não ficar fora do contexto.

P: Aham. E em relação aos jogos, o que que você tem conseguido...

J: To usando...

P: Aplicar na sala os jogos...

J: Sim, os jogos é uma coisa que a gente evita por causa da confusão, né, que a turma é grande 28 alunos, mas a gente tem feito mais vezes sim. Então a

gente já fez uma caixa matemática com vários objetos, se quiser ir lá ver depois.

P: Uhum.

J: Objetos que auxiliem na resolução de situações-problemas, é não é só palitos e tampinhas, a gente tem outras coisinhas assim, brinquedinhos, coisinhas diferente pra tá estimulando de repente eles ali, né. Então, a gente tá buscando, a gente quase não fazia isso. A Matemática a professora de 1º ano quase não trabalha Matemática. Sabe a gente foca mais na língua pelo gosto da, nosso mesmo.

P: Aham.

J: E esse ano mesmo já pode focar um pouco mais na Matemática (animada) e trabalhar melhor. E a gente realmente deixava a desejar a Matemática. Sabe era mais língua, porque a gente gosta mais de língua. Então a gente faz situações-problema dentro desses projetos, então sempre né, agora a gente tava preparando, trabalhando paladar, preparando a aula sobre paladar, sobre dentes. Então, as situações-problema saíram daí. E a gente vai fazer essas situações-problemas utilizando a caixa matemática, é...deixando que a criança encontre as estratégias de resolução dessas situações-problema. Não tanto trabalhando lá com o algoritmo...

P: Uhum.

J: Mas com que ele use os objetos, os dedos, desenhos, pra ele pensar de várias formas. É esse o objetivo. E jogos, a gente tá procurando adaptar bastante também e a gente tem feito, pelo menos uma vez por semana, joguinho.

P: Então, e agora a criança surda que você tem, o Gabriel você pensa que, é...o que o PNAIC...o de língua você fez também?

J: Aham.

P: E agora o de Matemática, trouxe, no de língua veio algumas questões sobre a inclusão e agora no de Matemática também. Você acha que isso tem

auxiliado o teu trabalho, o que veio no material do PNAIC, em relação a língua e a inclusão, Matemática e a inclusão...

J: Uham.

P: Se você acha que isso tem contribuído pra tua prática com o Gabriel e é claro pensando nos alunos que você já teve e terá no futuro.

J: Aham. Trouxe bastante coisa sim. (bem afirmativa) na forma de trabalhar. Até o Gabriel ele é super inteligente, né. Então não diferencia muito a forma de trabalhar com ele, da forma como eu trabalho com os demais.

P: Uhum.

J: Com os anteriores, eu quase não trabalhei com material concreto, mais palitos assim, daí era menos. Menos jogos, e situações-problema eu realmente não fazia assim tão dentro dos projetos, sabe eu tava meio fora do contexto, antes do PNAIC. Agora, a gente já tá adaptando melhor assim essa questão.

P: E você teve acesso ao, a leitura em relação a essa questão da educação inclusiva, material agora de alfabetização matemática?

J: Sim, todos eu tenho. Inclusive dessa semana é sobre a inclusão.

P: Uhum.

J: Então o encontro vai ser sobre inclusão. E as professoras das escolas especiais estão na minha turma, então a gente também tem um foco maior em é adaptação, sabe, de material. Elas mostram muito, só que as dificuldades dos alunos delas, são bem mais acentuadas, né. Então a gente tem bastante troca quanto a isso.

P: Aham.

J: na nossa turma.

P: Ah então tá, que interessante.

J: Uhum.

P: O que que você pode dizer do que foi Alfabetização Matemática e do que é agora Alfabetização Matemática pra você?

J: (tempo) Bom, o que foi, a gente, assim, eu posso dizer que a gente ensinava assim o básico, né, de repente o que tava lá na matriz curricular. Então, é... o aluno tem que estar é compreender o sistema de numeração até o dez, no 1º ano, então a gente ia nisso. Ah, medidas de massa, medidas de capacidade, era aquele negócio separadinho, então a gente já procura elaborar melhor as aulas de Matemática, bem mais criativo, usando mais materiais, mais jogos, e eles tão tendo um assim, eles tão dando um retorno bem melhor pra gente em Matemática. Eu não deixava tanto eles buscarem estratégias de resolução sabe, e também não registrava porque a gente tem registrar muito foto o que eles fazem, e isso a gente não fazia. De repente a gente via que eles tavam se batendo, mas a gente acabava dando a resposta e hoje já não dou mais a resposta assim tão facilmente, né. A gente vai de um por um, pra procurar saber como ele respondeu. De que forma ele chegou a aquele resultado, então isso tá sendo bem legal. E tem uns que são super rápidos mentalmente, né. (animada).

P: Uhum.

J: Tem uns que já demoram, e as vezes a gente se apavora né, porque a turma é grande, daí, não vai, não vai, entende, mas tem que deixar assim, como a língua que a gente não dá toda a resposta pronta.

P: Aham.

J: E eu era assim, eu dava, antes assim, no coletivo e não ia trabalhando individualmente.

P: E você já fez algum relato de experiência, já relatou?

J: Já, aham, várias vezes.

P: Por escrito os relatos.

J: A gente faz bastante pra mandar lá pro pacto.

P: Aham.

J: A gente sempre relatou, a gente faz o relato, é do objetivo da aula, de que forma foi trabalhado, a gente coloca fotos, os comentários dos alunos, e daí a conclusão, né, os pontos positivos e negativos, o que deu certo o que não deu.

P: Você já fez algum relato é...tendo como foco a educação inclusiva?

J: Não.

P: Não.

J: Ainda não.

P: Vou deixar um desafio pra você, então.

J: Aham.

P: Você vai fazer um relato sobre a, um jogo, e o Gabriel e as manifestações do Gabriel.

J: Focando nele...

P: É, alguma coisa assim.

J: Uhum.

P: Eu acho bacana pra você.

J: Sim,

P: Pra sua orientadora.

J: De repente ela peça até agora, né. Porque é sempre assim, é, são vários cadernos.

P: Aham.

J: Do material, A gente tá no de Grandezas e Medidas, até a semana passada foi isso, então dentro de cada caderno ela pede uma atividade dentro daquilo, então de repente agora ela vai pedir uma atividade assim, um relato...de inclusão.

P: Aham.

J: Pode ser, você quer que eu faça pra você daí? Esse relato, alguma coisa assim?

P: Não, pode fazer pra ela e depois eu tenho acesso através dela.

J: Você tem acesso a ela?

P: Aham. Então tá.

P: Se ela te pedir, faz pra ela, depois eu tenho acesso.

J: Aham.

P: Pra não passar pela tua orientadora, a tua orientadora é a...

J: A Ana.

P: A Ana... Aí... passa pra ela e aí a gente conversa depois.

J: Então tá bom.

P: Tá bom.

J: Tá joia.

P: Então tá bom Jaqueline, obrigada mais uma vez pela tua participação no trabalho (risos).

J: Então tá bom(risos), imagina.

P: Tá bom?(risos)

J: Aham.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Jaqueline Talanda, portador (a) do RG 909362711, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para a pesquisa de Mestrado, intitulada até o presente momento de "Surdez e Alfabetização Matemática: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar", desenvolvida pela pesquisadora Lizmarí Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (41)8446-2138 ou do email: lizmarigreca@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado (a) do objetivo da pesquisa: investigar através das fontes orais o que pensam e o que dizem os profissionais da Escola Municipal Primeiro de Maio sobre a Alfabetização Matemática no contexto da inclusão educacional das crianças surdas.

Minha colaboração a esta pesquisa se dará de forma oral e espontânea, por meio de entrevista aberta com o uso de fichas a ser gravada em arquivo de áudio e/ou vídeo a partir da assinatura desta autorização e posteriormente transcrita e textualizada para constituir a base de dados da pesquisa. Antes que a versão final seja implementada à dissertação, terei acesso à transcrição e textualização da entrevista, momento em que poderei vetar partes que considere inadequadas.

Posso ainda, me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou sofrendo qualquer sanção ou constrangimento.

Eu, Jaqueline Talanda, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 6 de agosto de 2014.

Assinatura do (a) participante/entrevistado (a): Jaqueline Talanda

Assinatura da pesquisadora/entrevistadora: Lizmarí C. Merlin Greca

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DA ENTREVISTA

Eu, Isaqueine Tolanda portador (a) do RG 9093627-1, declaro por meio deste termo que autorizo na íntegra, o uso das informações por mim oferecidas nesta entrevista a partir da versão final do texto redigido com base em minhas palavras.

Esta autorização inclui o uso de todo o material transcrito da entrevista e/ou recortes do mesmo a ser veiculado de forma impressa e/ou digital na dissertação de mestrado desenvolvida por Lizmari Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna.

Eu, Isaqueine Tolanda, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 6 de agosto de 2014.

Assinatura do (a) participante/entrevistado (a): Isaqueine Tolanda

Assinatura da pesquisadora/entrevistadora: Greca P. F. Greca

ANEXO K – Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Matheus de Oliveira Durante, gravação em vídeo, carta de cessão para autorização do material e termo de autorização das entrevistas concedido pela escola

Matheus de Oliveira Durante

Idade: 8 anos

Data de nascimento: 26/04/2006

Ano: 3º ano - Tarde

Escola Municipal Joaquim Ribas de Andrade

Professora: Silvia K Seguro

Intérprete: Fabíola Soares Caldart

Município: Balsa Nova

Sala de recursos: CAES – Escola Municipal 1º de Maio – Manhã

Professora da sala de recursos: Maria Cláudia

Data da entrevista: 03/09/2014

Horário: 9h30

Tempo de duração: 27:08

Local: Sala do CAES

P: Pesquisadora

M: Matheus

Pesquisadora: Oi, tudo bem? (chama a atenção balançando as mãos). Oi, tudo bem?

Matheus: Tudo bem.

P: Meu nome é L I Z (digitaliza), meu sinal (na testa). Certo? E o seu?

M: Sinal (configuração “M” na testa).

P: Seu nome?

M: M A T H E U S (digitaliza).

P: Qual é a sua idade? Idade?

M: 8 anos.

P: 8 anos?? Que legal!

M: 8 anos. (feliz). Thayane (faz o sinal) também tem 8 anos.

P: Qual é o seu ano?

M: 10ºano.

P: 10ºano? Será?

M: Eu e a professora Fabíola fomos no 10º ano ontem.

P: Sala 10?⁸⁷

M: É.

P: 10° ano?

M: 3° ano.

P: Ah, 3° ano.

M: Eu troquei, fui depois para o 10° ano, eu troquei.

P: Ah, a porta 10. É isso?

M: Sim.

P: Entendi. Legal! (Pega o caderno de Matemática). Nome? Esse é o caderno de Matemática, é seu? É?

M: Sim.

P: (junto com o caderno está uma escala numérica de 1 a 20). O que é isso?

M: Multiplicação (sinal de vezes).

P: Ah, tá. Explica-me como usa.

M: (Matheus começa a movimentar a escala, coloca no número 3 e no número 9).

P: E aí?

M: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

P: 9? E aí?

M: Esse aqui é 9.

P: Ah, 1, 2...

M: (Começa a movimentar novamente a escala) 20?

P: 20.

M: (novamente movimenta a escala). 1, 2, 3 e assim por diante até 19.

P: (movimenta os lábios 19). Legal! Vamos trocar.

M: (afasta a escala).

P: (pesquisadora dá o caderno de Matemática para o Matheus). Caderno de Matemática.

M: (Matheus olha para o rapaz que está filmando, está distraído).

P: (pesquisadora abre o caderno, com o objetivo de procurar algo interessante e encontra a atividade com o relógio) O que é isso?

⁸⁷ Uma semana antes da entrevista a TILS Fabíola me contou que havia mudado para a sala de número 10.

M: (aponta para o pulso) Horas.

P: Ah, horas. E aqui?

M: Meio dia.

P: Hum. E aqui?

M: Brincar.

P: Hum, hora de brincar.

M: Sim.

P: (pesquisadora vai adiante nas atividades, pára quando encontra flores e atividades de multiplicação). E aqui?

M: 40. (faz o resultado da multiplicação que está no caderno).

P: Hum?

M: 40.

P: (vira mais uma página e espera).

M: (olha para a pesquisadora sem saber o que fazer). $6 \times 8 = 48$

P: Legal! E você gosta de quê? (aponta para o caderno). Do que gosta?

M: (vira as páginas do caderno, pára na outra página com os relógios)

P: Gosta de quê?

M: (aponta para o “Parabéns” da professora).

P: Parabéns! Sim.

M: (continua a virar as páginas do caderno, vai, volta e pára na página que fez o exercício de sequência numérica). Eu demorei, não fiz rápido (aponta para horas) e fiquei de castigo.

P: Você?

M: Na hora, de castigo.

P: Rápido!

M: Eu demoro, demoro e canso.

P: Demora?

M: Não, eu sou rápido. Tem o horário, no intervalo, vou comer, eu consigo e vou pro intervalo.

P: Muito legal!

M: 3 horas, no intervalo, vou comer.

P: Hum, você fica de castigo?

M: Não.

P: Não.

M: Só o Kevin⁸⁸, não faz as atividades e fica de castigo.

P: Ah! Entendi, entendi.

M: (volta a virar as páginas do caderno). Acabou. (fecha o caderno)

P: Você gosta de somar?

M: Sim.

P: Você gosta de multiplicar?

M: Sim.

P: E de Matemática, gosta também?

M: Sim.

P: Muito ou mais ou menos?

M: Esse caderno, custou um, este caderno de Matemática tem muitas páginas.

P: Ah.

M: Matemática tem muitas páginas.

P: 3, é 3 cadernos?

M: Muitos!

P: Ah, tá.(pega outra atividade feita por Matheus). É sua?

M: É a lula. (abre a atividade que está dobrada, um pequeno cartaz)

P: E aí?

M: São lulas.

P: Lulas, e aí?

M: São 25, 25.

P: Hum. (pesquisadora ajuda a abrir o cartaz que está escrito: “vinte e cinco dedos fazem lulas nadando pelo oceano” e tem 5 lulas, com 5 dedos em cada uma). Onde estão as 25?

M: (conta) 5,5,5,5,5.

P: Que legal, parabéns! Quem fez esse cartaz?

M: A professora Silvia (fez o sinal da professora)⁸⁹ passou tinta na mão e carimbamos (aponta para as lulas), todos nós fizemos e pintamos.

P: Os amigos pintaram junto?

M: Sim. O amarelo está errado, eu pinte aqui. (aponta)

P: Ah, fazer o que, né. Você pintou de amarelo aqui. Você trocou, antes aqui era o amarelo?

⁸⁸ A tradução foi feita com o apoio da TILS Fabíola.

⁸⁹ A tradução foi feita com o apoio da TILS Fabíola.

M: Era verde. Aqui tudo era verde (aponta para o suposto oceano).

P: Ah, e aqui? (aponta para as lulas).

M: São as lulas.

P: Entendi. (a pesquisadora ameaça a dobrar o cartaz, mas pergunta antes) Isso é um livro?

M: Sim, sim. (e dobra o cartaz e a pesquisadora o pega).

P: (pega palitos de sorvete, dados). Vamos brincar um pouquinho? (aponta para os palitos) Você conhece?

M: Sim. (observa o movimento da pesquisadora abrindo o pacote e fica curioso com a caixa matemática que está ao lado da pesquisadora)

P: (entrega muitos palitos para Matheus e os 3 dados) E aí?

M: (Matheus pega os 3 dados e lança um dado, cai no número 4).

P: E aí?

M: 1, 2, 3, 4 (conta). 4.

P: Ah.

M: (Matheus pega 4 palitos, sem a pesquisadora solicitar). 1, 2, 3, 4. (os palitos caíram no chão e Matheus os pega).

P: (a pesquisadora dá um lápis e um papel para Matheus).

M: (Matheus registra 4 no papel).

P: E agora? (retira um dado para facilitar).

M: (Matheus lança o dado, cai no 3 e não conta) 3. (pega 3 palitos). 1, 2 e 3.

P: (pesquisadora aponta o papel)

M: (Matheus registra 3 ao lado do 4 e junta todos os palitos que ganhou para organizá-los. Lança o dado com força, para brincar e cai em cima da mesa da pesquisadora que o entrega com o número 3).

M: 3 (a blusa atrapalha um pouco, a pesquisadora o ajuda para não misturar os palitos, pega mais três, porém não os conta).

P: E agora?

M: (Matheus vai lançar o dado, mas a pesquisadora aponta para o registro escrito e ele registra 3, prepara-se para lançar o dado com velocidade).

P: Cuidado, cuidado. (cai novamente em cima da pesquisadora).

M: (registra 3, lança o dado cai no 2, a pesquisadora o entrega, parece duvidar do 2). Não (movimenta o dado). É você, o 2 (parece que a culpa é da pesquisadora e registra o 2).

P: (pesquisadora faz como se não fosse a culpada).

M: (Matheus se abaixa e pega do chão um palito).

P: Você já pegou os palitos, já?

M: Sim. (lança o dado em cima da pesquisadora, cai no 5 e ela o entrega). 1, 2, 3, 4, 5 (conta). 5!

P: Ah.

M: (Matheus pega 5 palitos e confere). 1, 2, 3, 4, 5. (registra 5).

P: E agora, qual é o total? Soma?

M: (Matheus pega todos os palitos e a pesquisadora retira o restante).

P: Quantos?

M: (Matheus junta todos os palitos, a manga da blusa atrapalha um pouco, solta o lápis, a pesquisadora organiza a mesa. Matheus conta um por um, usando as duas mãos, passando de um lado para outro os palitos, parece contar mentalmente, com um leve movimento dos lábios.).

25.

P: Anote aqui.

M: (Matheus registra primeiro o 5 e depois o 2, porém com o valor posicional de forma correta, 25).

P: No chão tem algum palito?

M: Não tem. (olha novamente). Não tem.

P: Agora, você vai retirar. Pode jogar o dado.

M: (lança na pesquisadora, cai no 3, parece animado)

P: Dê-me os palitos.

M: (entregou os 3 palitos, mas parece desconfiado).

P: Registre.

M: (Matheus registra 3, bem próximo do 25. Lança o dado e a pesquisadora o entrega, número 1, , registra 1, lança novamente e cai no 4, registra 4. Bate com o lápis no dado e cai no chão.)

P: (faz um jeito que não gostou).

M: (Matheus junta o dado).

P: Dê-me o dado, você registrou o 4?

M: Sim.

P: E os palitos?

M: Ah...(jeito que não quer dar os palitos) 1, 2, 3, 4. (Entrega os 4 palitos com ar de tristeza).

P: (jeito alegre).

M: (lança o dado com força e cai no chão).

P: Não pode jogar assim.

M: (diverte-se). 1. (feliz). Lá, lá, lá (tom provocativo e registra 1. Ameaça a jogar forte).

P: Não jogue. Cuidado! Vá com calma...

M: (lança o dado e cai no 3, fica triste e registra 3). 1, 2, 3 palitos (entrega-os)

P: (pesquisadora os recebe feliz)

M: (Matheus lança o dado e cai no 4) 1, 2, 3, 4. 1, 2, 3, 4 palitos.

P: (feliz) Dê-me os palitos

M: (Matheus fica triste e os entrega, registra 4.)

P: E agora?

M: Acabou, não tem nada.

P: Nada, zero.

M: (registra zero)

P: (aponta para a subtração) É soma?

M: (jeito que não quer somar).

P: É soma, aqui ou aqui?

M: Multiplicação.

P: Aqui é subtração, de menos, de tirar.

M: Ah, não.

P: Não, é só para brincar e ver. Só isso! Dá-me o lápis. (a pesquisadora entrega uma fita métrica).

M: (Matheus olha bem a fita métrica e tira devagar a caixinha, pois estava toda enrolada, tira tudo).

P: Ah.

M: (Matheus estica a fita e olha dos dois lados). Ah! (admirado, abre toda ela e coloca no pescoço, como uma costureira).

P: Faz o que com isso?

M: (Matheus parece envergonhado, e pega a fita métrica e coloca em volta da cintura). Não sei.

P: Por exemplo, faz o que?

M: (parece em dúvida, olha a fita na cintura)

P: E aí, quero ver!

M: (Matheus olha a fita e os números, parece procurar algo, vai ao final e mostra o número). É muito, muito!

P: Sim, sim. O que você vai fazer?

M: (Matheus volta à fita na cintura e parece medir).

P: Quero ver, o que você faz? Quantos?

M: 1, 4, 0, 3.

P: Nossa! (Pesquisadora entrega o lápis e pede para medir).

M: (pega o lápis). Não sei.

P: (Pesquisadora procura régua, mas não a encontra). Régua (movimenta os lábios)

M: (Matheus parece ainda curioso com a fita métrica, olha os números...)

P: Acho que perdi a régua. Pode enrolar a fita métrica. (pesquisadora organiza um pouco a mesa e retira da caixa matemática um calendário).

M: (Matheus enrola a fita métrica, bem distraído).

[Tempo: 15:25]

P: Já enrolou? (pesquisadora continua a procurar a régua).

M: (Matheus continua a enrolar e olha para o rapaz que está filmando, sem querer desenrolou a fita métrica).

P: Dê-me a fita métrica.

M: Não, deixe. (continua enrolando...e olhando o movimento do rapaz...)

P: (Pesquisadora pega o calendário e Matheus devolve a fita métrica desenrolada. Pesquisadora entrega o calendário ao Matheus.)

M: (Logo começa a folhear, pára em uma figura, pára no mês de setembro e bate no calendário).

P: Ah! Que dia é hoje?

M: Três.

P: Onde está?

M: Aqui.

P: Legal? E você, qual é o dia do seu aniversário, festa, bolo, parabéns?

M: Dia

P: O seu aniversário?

M: É (olha pra trás e levanta para mostrar no calendário da parede). Dia 26.

P: Qual o mês?

M: Mês? Abril, não teve escola (decepcionado), não abri o caderno, não estudei muito...

P: Teve bolo, vela?

M: Sim, sim.

P: E o seu amigo?

M: (Matheus finaliza os meses e entrega pra pesquisadora).

P: Você não sabe o aniversário do amigo? Ou da mãe? (tempo) Não sabe?

M: (Matheus mostra)

P: Qual é?

M: 11, dia 11, sábado.

P: A mãe? Quem?

M: Aniversário da irmã do Matheus⁹⁰, tinha bolo e bolo. 11 anos. Eu fui ontem.

P: Entendi, entendi.

M: (Matheus fecha o calendário e devolve para a pesquisadora.)

P: (Pesquisadora pega os dedoches dos Três porquinhos e Matheus está atento) O que é?

M: (parece tímido)

P: (Entrega os fantoches para Matheus).

M: (Matheus os coloca nos dedos e a pesquisadora se mostra curiosa. Primeiro coloca o lobo, e os porquinhos, de repente retira o lobo do meio dos porquinhos, deixa os 4 porquinhos. E o lobo na outra mão.

P: E agora?

M: Esse é o lobo brabo, enche os pulmão e assopra a casa dos porquinhos (Matheus sente dificuldade para sinalizar e usar os dedoches). O lobo vai atrás dos porquinhos que fogem e eles caem (triste).

P: E agora?

M: Ele morreu. (retira um porquinho do dedo). O lobo ataca outro.

P: E agora?

M: Esse luta com o lobo, o lobo cai.

P: O lobo...morreu?

⁹⁰ A tradução foi feita com o apoio da TILS Fabíola.

M: Sim. (Matheus junta os personagens e parece desconfiar de um dos porquinhos).

P: Quantos porquinhos?

M: (Começa a contar e interrompe) 5.

P: Porquinhos?

M: (verifica novamente) 4.

P: A tá, e na história quantos? 4?

M: Eu vi na escola na televisão, (aponta) eu vi o filme.

P: A história...legal e você gostou?

M: Sim (devolve os personagens para a pesquisadora).

P: (entrega o papel e o lápis). Agora você vai desenhar

M: (Matheus parece desanimado).

P: Desenhar a sua casa.

M: (Matheus desenha).

P: Número? Quantos? Número?

M: (Matheus escreve 100 na frente da casa).

P: Hum. A sua casa é 100? É?

M: Sim.

P: Meu prédio é 2360. É diferente!

M: (Matheus arregala o olho e abre a boca).

P: Agora (vira o papel) é dentro da sua casa, dentro da sua casa.

M: Eu? (começa a desenhar, tempo)

P: O quarto é onde? Dormir?

M: Não tem.

P: Não tem. A cozinha?

M: Não.

P: Dentro.

M: Matheus solta pipa.

P: Dentro.

M: Pipa (faz um sinal na bochecha, que é o amigo ouvinte Paulo)⁹¹, Paulo e Matheus soltam pipa. Nós brincamos e soltamos pipa.

P: Ah, pipa!!

⁹¹ A tradução foi feita com o apoio da TILS Fabíola.

M: Eu.

P: E onde você dorme? (aponta para o desenho)

M: Não tem, eu não durmo, nada, zero, não tenho, dinheiro, perdi. (dúvida na tradução)⁹²

P: Pipa você tem?

M: Sim tenho.

P: Perdeu?

M: Não, eu tenho. (volta a desenhar, ele e um menino soltando pipa ao lado da casa, a pipa dele mais alta do que do amigo).

P: Qual é o nome dos meninos?

M: (Matheus escreve o seu nome e do amigo Paulo - PALO)

P: (Pesquisadora aponta para a casa) O que é?

M: (desconfiado)

P: O que é?

M: (parece que vai completar o sinal de verde ou marrom e muda) Aqui é preto⁹³.

P: E aqui?

M: Preto.

P: E aqui?

M: Preto.

P: E aqui?

M: Preto.

P: preto, preto, preto, preto.

M: Sim. Muito.

P: Bom. (guarda a folha de papel e pega os palitos coloridos)

M: Uau!

P: (guarda o lápis do Matheus e entrega alguns e pergunta). Qual é a cor? (organiza) Qual é a cor?

M: Vermelho.

P: Qual?

M: (pega o azul e depois pega os outros).

⁹² A tradução foi feita com o apoio da TILS Fabíola, mesmo assim permanecemos em dúvida.

⁹³ Parece que Matheus não entendeu a pergunta.

P: Qual é a cor? (pesquisadora pega o vermelho) Qual é a cor?

M: Vermelho (sinal diferente, parece rosa)

P: (pega o azul)

M: Azul.

P: (pega o amarelo).

M: Amarelo.

P: (pega o verde).

M: Verde.

P: Este é o vermelho (faz o sinal que conhece, no lábio)

M: Não, é vermelho (na bochecha).

P: Ah, entendi. É esse sinal. (repete na bochecha e guarda os palitos, percebe que Matheus está cansado) Que bom! Obrigada de você vir aqui conversar.

M: De nada.

P: Parabéns, foi muito legal! Que bom!

M: (Matheus sai da sala)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM
MATEMÁTICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DA ENTREVISTA

Eu, Solange Aparecida de Oliveira,
portador (a) do RG 10.089.626-6, CPF 058.442.579-26,
declaro por meio deste termo que autorizo na íntegra, o uso das informações
prestadas pelo meu filho
(a) Matheus de Oliveira Duarte nesta entrevista
em vídeo a partir da versão final do texto redigido com base em suas palavras.

Esta autorização inclui o uso de todo o material transcrito da entrevista e/ou recortes do mesmo sem restrições de prazos e citações, a ser veiculado de forma impressa e/ou digital na dissertação de mestrado **SURDEZ E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: O QUE OS PROFISSIONAIS E AS CRIANÇAS TÊM PARA CONTAR**, desenvolvida por Lizmarie Crestiane Merlin Greca, RG 3271274-6 e CPF 519378679-00, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna e, bem como em trabalhos e textos produzidos relacionados a essa pesquisa, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ver a entrevista e usar citações, ficando vinculado o controle à pesquisadora.

Esta cessão afasta os responsáveis pelo entrevistado (a) e seus herdeiros de receberem qualquer espécie de indenização ou compensação em virtude do uso e administração do material.

A pesquisadora, por sua vez, compromete-se a utilizar o material citado com objetivos educacionais.

Para efeitos, este termo vai assinado pelas partes.

Eu, Salange Amareido de Oliveira, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Autorização do uso da entrevista.

Curitiba, 3 de setembro de 2014.

Salange Amareido de Oliveira

Assinatura do (a) responsável pelo entrevistado (a)

Lygia R. F. Queiroz

Assinatura da pesquisadora/entrevistadora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Isabelange Aparecida de Oliveira,
portador (a) do RG 10.029.630-6, CPF 058.742.579-26
residente no endereço

Rua Doutor Luiz Frederico n.º 39

declaro, por meio deste termo, que concordei em autorizar meu filho

(a) Matheus de Oliveira Duarte

nascido em Campo Largo no dia 26/04/2006

ser entrevistado (a) para a pesquisa de Mestrado, intitulada até o presente momento de **SURDEZ E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: O QUE OS PROFISSIONAIS E AS CRIANÇAS TÊM PARA CONTAR** desenvolvida pela pesquisadora Lizmarl Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (41) 8448-2138 ou do email: lizmarigreca@gmail.com.br.

Afirmo que aceitei autorizar a participação do meu filho (a) por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado (a) do objetivo da pesquisa: **investigar o que pensam e o que dizem os profissionais e as crianças da Escola Municipal Primeiro de Maio, no município de Campo Largo, sobre a Alfabetização Matemática e as suas práticas pedagógicas, tendo em vista a inclusão das crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental.**

A colaboração do meu filho (a) se dará de forma nominal, por meio de entrevista com perguntas, a ser gravada em arquivo de vídeo, a partir da assinatura desta autorização e posteriormente transcrita e textualizada para constituir a base de dados da pesquisa. Antes que a versão final seja implementada à dissertação, terei acesso à transcrição e textualização da entrevista, momento em que poderei vetar partes que considere inadequadas. Posso ainda, retirar a participação do meu filho (a) desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou sofrendo qualquer sanção ou constrangimento.

Eu, Solange Aparecida de Oliveira,
após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto
minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela
pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 3 de Setembro de 2014.

Solange Aparecida de Oliveira
Assinatura do (a) responsável pelo entrevistado (a)

Alma P. F. Guedes
Assinatura da pesquisadora/entrevistadora

Elisabete
Testemunhas

Renan Greco
Testemunhas

ANEXO L – Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Isabela Cristina dos Santos do Nascimento, gravação em vídeo, carta de cessão para autorização do material

Isabela Cristina dos Santos do Nascimento

Idade: 7 anos

Data de nascimento: 27/05/2007

Ano: 2º ano - Tarde

Escola Municipal 1º de Maio

Professora: Luciane Teresinha Kulka

Intérprete: Cláucia Janiana Marchiori

Município: Campo Largo

Sala de recursos: CAES – Escola Municipal 1º de Maio – Manhã

Professora da sala de recursos: Maria Cláudia

Data da entrevista: 03/09/2014

Horário: 11h

Tempo de duração: 22 minutos 07 segundos

Local: Sala do CAES

P: Pesquisadora

I: Isabela

P: Oi, tudo bem? Meu nome é L I Z (digitaliza).

I: (Isabela tenta copiar) L I (faz alguns movimentos com a mão).

P: Meu sinal é esse (na testa). E você?

I: Este é meu sinal (Configuração “I” descendo próximo ao lado direito). I S A B
E L A (bem rápida).

P: E a sua idade?

I: Idade, aniversário, eu faço aniversário.

P: A sua idade, 6 anos, 7 anos?

I: (faz junto com a pesquisadora) 6, 7.

P: (pesquisadora em dúvida) Você tem 7 anos?

I: 7.

P: Qual é o seu ano?

I: (faz junto o sinal de ano escolar).

P: Qual? Qual é?

I: Eu 3º, 4º, 3º ano.

P: Qual? 3º ano?

I: 2º ano.

P: 2º ano, que bom! E a professora?

I: Professora, professora.

P: Qual é o nome?

I: Professora Luciane (Isabela faz o sinal na cabeça)⁹⁴.

P: Ah, é esse (repete).

I: À tarde.

P: À tarde.

I: Pedagoga Rosi (Faz um sinal de “r” no pulso)⁹⁵.

P: E a professora Maria Cláudia?

I: Maria Cláudia.

P: Legal. (e pega o calendário)

I: (Isabela começa a folhear e chega em agosto). Aqui o mês é agosto. (Muda para setembro). Aqui 17.

P: 17, o que tem?

I: Eu.

P: Festa?

I: Festa (e abre e fecha as mãos).

P: E aqui? (aponta para o mês de setembro).

I: S E T E M B R O O (digitaliza).

P: Qual é o sinal?

I: (tenta reproduzir o que a pesquisadora fez).

P: E a mãe?

I: (Isabela começa a contar) 1, 2, 3. Dia 3 é sexta-feira.

P: É sexta-feira, sim.

I: Sexta-feira.

P: E aqui?

I: Domingo, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado.

P: Ah, que bom! (retira o calendário). Vamos brincar! (entrega o papel e o lápis). Espera um pouquinho. (Mostra o dado e o entrega junto com os palitos).

I: (Isabela já se prepara para lançá-lo e o joga, começa a oralizar) Um, dois, três, quatro (som um quase ilegível).

P: E aí?

⁹⁴ A tradução foi feita com o apoio das professoras bilíngues Maria Cláudia e Daniela.

⁹⁵ A tradução foi feita com o apoio das professoras bilíngues Maria Cláudia e Daniela.

I: 5, 4.

P: Então pegue os palitos.

I: 1, 2, 3...(oralizando porém sem parecer entender o que está fazendo, as vezes olha para a pesquisadora, parece que quer saber se deve parar, retirou 8 palitos).

P: Quantos você tem?

I: 1, 2, 3....(movimenta os lábios como se estivesse contado)

P: Quantos?

I: 10 (estava com 8 palitos).

P: 10. (aponta para o registro)

I: (Isabela registra corretamente 10)

P: (Pesquisadora arruma os palitos e conta os palitos), 1,2,3,4,5,6,7,8 palitos. (entrega o dado). Jogue!

I: (Isabela joga o dado e cai no número 2 e vira o dado para o número 4) 1,2,3,4 (oraliza, porém é difícil entender). 4!

P: 4! Você pode pegar 4 palitos.

I: 1,2,3,4 palitos (pesquisadora conta junto com Isabela). 4, 4! (Isabela conta novamente) 1, 2, 3, 4 palitos.

P: 4, 4 você registra.

I: (Isabela registra 4)

P: Ah! (pega os palitos e entrega o dado).

I: (Isabela o joga e cai no 6 e começa a contar oralmente, porém é difícil entender) 5!

P: Pode pegar.

I: (Isabela não pega os palitos, mas registra o 5).

P: Bom! Pegue os 5 palitos.

I: (Isabela começa a contar oralmente) 1,2,3,4,5. 4! 5!

P: 5! Coloque-os aqui. (pesquisadora ajeita os palitos e os separa).

I: (Isabela lança o dado e novamente caiu no 6) 1,2,3,4,5 (oralmente) 5!

P: 5, então pode registrar.

I: 6. (registra 6).

P: Ah! (Pega o dado e pede para pegar os 6 palitos).

I: 1,2,3,4,5,6 (as vezes olha para a pesquisadora)

P: (feliz) Aqui. (aponta para colocar os palitos no montinho).

I: (Isabela coloca os palitos no montinho)

P: Ei Isabela, agora vamos somar, somar, todos juntos.

I: Somar, somar, juntos, juntos (repete os sinais junto com a pesquisadora).

P: (pesquisadora junta todos os palitos e os entrega a Isabela) Quantos? Assim, 1,2,3...

I: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,. 1 1 1, 3,(continua contando e oralizando porém demonstra que está perdida, mas vai até o final)

P: E então? Quantos? Quantos?

I: (Isabela repete o sinal) Quantos, quantos.

P: Quantos? Quantos?

I: 6, 5. 7?

P: (aponta para o registro)

I: (Isabela registra 7).

P: (Pesquisadora balança a cabeça e junta os palitos, sorri e pega o papel e o lápis) Espere um pouquinho. Esse caderno?

I: Caderno!

P: Matemática?

I: (Isabela está animada) Matemática! Matemática! (abre o caderno na primeira folha que tem um desenho com a Turma da Mônica). Cachorro! Cascão (Faz um sinal do rosto) Mônica! (Mostra um sinal nos dentes, aponta para a Mônica).

P: (Sorri).

I: (Isabela vira o caderno e abre em uma página com quadradinhos pintados). Roxo!

P: O que é?

I: (Isabela faz como se estivesse pintando no caderno, vira a página, aponta para uns desenhos e conta). 1, 2, 3 (sempre oralizando)

P: Quantos?

I: (Isabela agora sinaliza os números), 1, 2, 3.

P: Bom. (vira as páginas) Aqui.

I: (Isabela sinaliza) 1,2,3,4,5,6,7,8,9 (se atrapalha na configuração), 10.

P: (pesquisadora vira as páginas e deixa Isabela).

I: 1 (aponta para a linha). 3 (aponta novamente). Aqui, maçãs, maçãs.

P: (Sorri) Maçãs.

I: Aqui árvores.

P: (movimenta os lábios) árvore.

I: (Isabela passa os dedinhos como se estivesse lendo).

P: (Pesquisa vira as páginas do caderno).

[Tempo: 10:32]

I: (Isabela para em um desenho) Sol, 9 total.

P: Aqui.

I: 8

P: Aqui.

I: 7

P: Aqui.

I: 8

P: Aqui.

I: 6

P: (pesquisadora vira as páginas)

I: (Isabela aponta, começa a fazer números) 6, 3. (vira as páginas e aponta)

Tartaruga!. Tartaruga!

P: (sorri) Tartaruga.

I: Coração.

P: Aqui.

I: Estrelas, estrelas.

P: Quantos corações? Corações

I: (Isabela aponta os dedos e começa a contar).

P: Quantos?

I: (Isabela começa a contar a novamente, aponta no caderno e usa a outra mão para sinalizar). 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 (repete 10).

P: Aqui (conta) Quantos?

I: Coração vermelho.

P: Sim. (pesquisadora anota no papel, 12 corações apenas para saber).
Quantas estrelas?

I: Estrelas no céu.

P: Estrelas no céu! Quantas?

I: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11. (sempre sinalizando e vai apontando para o outro lado do caderno).

P: (pesquisadora anota 11 estrelas, para não esquecer).

I: Total, 8 (com os dedos), 8 (sinalizando).

(Isabela demonstrou animação ao manusear o caderno).

P: Sim, muito bem. Vamos trocar! (pesquisadora fecha o caderno e o guarda. Pega o livro de histórias que Isabela trouxe: “Sabe o que a girafa espiou?”).

I: (Isabela mostra a capa do livro).

P: O que é? O que aconteceu?

I: Aconteceu? O macaco.

P: E aqui? O que é?

I: A girafa.

(A gravação foi interrompida, acabou a memória de uma câmera, Isabela abriu o livro e continuou a falar dos personagens, após alguns minutos a câmera volta a filmar)

P: (Pesquisadora entrega o livro “O Peralta”).

I: (Isabela parece gostar do livro e está manuseando com interesse) Está com fome, água, está com fome, aqui não pode, tudo aqui não pode, está dormindo aqui, não pode virar (sempre apontando para o cachorro).

P: Andando...

I: (Isabela continua a virar as páginas, gosta do livro).

P: Que é a aqui?

I: Mamãe.

P: Sim.

I: Ela tá mandando (Isabela bate no livro, como se a mãe estivesse batendo no cachorro, e ao mesmo tempo movimenta os lábios como se quisesse falar). Aqui, água escorrendo. Aqui rolo de papel.(continua movimentando os lábios e olha para o rapaz da câmera). Olhe aqui. (sorri, aponta para o papel higiênico desenrolado).

P: O que é?

I: Não, não pode (e continua virando as páginas e movimenta os lábios Pá, pá, pá). Olhe aqui é gato. Está brabo. (aponta para o jeito do gato, tenta imitá-lo) Ele está chorando (aponta para o cachorro). Aqui!

P: O que é?

I: Cheiro ruim!!

P: É cocô!

I: Aqui!

P: O que é?

I: O menino. (Isabela entrega o livro para pesquisadora).

P: (Pesquisadora entrega o papel e o lápis). Aqui, a sua casa, desenha a sua casa.

I: Casa, casa. (Isabela começa a desenhar e pega a régua e segue desenhando por algum tempo).

P: Ei, Isabela. A sua casa, na frente, qual é o número?

I: Eu sei. (parece não se incomodar com que a pesquisadora pediu e continua concentrada no seu desenho).

P: (pesquisadora pede a régua para interromper Isabela). Espere Isabela, sua casa.

I: Casa, casa.

P: Aqui.

I: (Isabela continua desenhando bem concentrada, faz muitos traços, agora sem a régua e desenha uma pessoa).

P: Quem é aqui?

I: O cachorro.

P: O cachorro.

I: Pipoca. Dê-me a régua. (Isabela continua fazendo traços, bem concentrada)

P: Ei Isabela, o que são esses traços? (aponta para eles na vertical e horizontal) O que é?

I: Cachorro.

P: (Pesquisadora fica em dúvida e quase faz o sinal de andar do cachorro).

I: Pipoca⁹⁶, correndo, brincando.

P: (sorri) Ah, entendi!!

I: Comendo.

P: Comendo, também.

I: Comendo, comendo (sinaliza como se o cachorro estivesse comendo e faz barulho com a boca, muito expressiva)

P: Quantos cachorrinhos bebês?

I: 4

P: Ah! Fêmea ou macho?

⁹⁶ A tradução foi feita com o apoio das professoras bilíngues Maria Claudia e Daniela.

I: Menina, de olhos fechados.

P: Quantas fêmeas e quantos machos?

I: (Isabela fica confusa), cinco (usa os dedos), meninos.

P: Bebês?

I: Eles mamam (faz o sinal dos cachorrinhos mamando, muito animada e parece querer oralizar).

P: Ah, entendi. Quatro bebês mamando, quatro. São quatro?

I: (Isabela só olha).

P: Que bom, obrigada! Agora é hora de lanche! E você vai.

I: Hora de comer.

P: Você vai junto com a professora.

I: Macarrão!

P: Macarrão.

I: Feijão!

P: Feijão.

I: Carne! (se atrapalha um pouco com o sinal).

P: Ah, carne! Em casa.

I: Em casa tem gatos 4 gatos, gatos.

P: Cachorros e gatos também?

I: Quatro gatos. Em casa, casa, na vovó.

P: Quatro?

I: 4 gatos.

I: Na vovó.

P: Na vovó.

I: Não tem. Comer. Mamar. Cachorro. Mamar. Pipoca.

P: Quatro!

I: Pipoca. A cachorra Pipoca. Irmão da mamãe, irmão. Cadê?

P: Que bom! Agora você vai junto com a professora.

I: Junto com a professora.

P: vai, obrigada!

I: Obrigada, de nada.

P: Batemos papo e desenhamos.

I: Bater papo.

I: Ok.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM
MATEMÁTICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DA ENTREVISTA

Eu, Valdeci Moura do Nascimento,
portador (a) do RG 7.068.068.8, CPF 020.059.289.09,
declaro por meio deste termo que autorizo na íntegra, o uso das informações
prestadas pelo meu filho
(a) Isabela Cristina dos Santos Nascimento nesta entrevista
em vídeo a partir da versão final do texto redigido com base em suas palavras.

Esta autorização inclui o uso de todo o material transcrito da entrevista e/ou recortes do mesmo sem restrições de prazos e citações, a ser veiculado de forma impressa e/ou digital na dissertação de mestrado **SURDEZ E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: O QUE OS PROFISSIONAIS E AS CRIANÇAS TÊM PARA CONTAR**, desenvolvida por Lizmari Crestiane Merlin Greca, RG 3271274-6 e CPF 519378679-00, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna e, bem como em trabalhos e textos produzidos relacionados a essa pesquisa, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ver a entrevista e usar citações, ficando vinculado o controle à pesquisadora.

Esta cessão afasta os responsáveis pelo entrevistado (a) e seus herdeiros de receberem qualquer espécie de indenização ou compensação em virtude do uso e administração do material.

A pesquisadora, por sua vez, compromete-se a utilizar o material citado com objetivos educacionais.

Para efeitos, este termo vai assinado pelas partes.

Eu, Valdeci M. Mesquita, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Autorização do uso da entrevista.

Curitiba, 03 de setembro de 2014.

Valdeci M. Mesquita

Assinatura do (a) responsável pelo entrevistado (a)

Lygia R. F. Greco

Assinatura da pesquisadora/entrevistadora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM
MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Vandeci Moura Nascimento,
portador (a) do RG 7.068.068.8, CPF 020.059.289.9,
residente Campo Largo no Bairro São João I endereço
Rua Otávio Pinto dos Santos, 35

declaro, por meio deste termo, que concordei em autorizar meu filho
(a) Isabela Cristina dos Santos Nascimento,
nascido em Campo Largo no dia 24/09/2007
ser entrevistado (a) para a pesquisa de Mestrado, intitulada até o presente
momento de **SURDEZ E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: O QUE OS
PROFISSIONAIS E AS CRIANÇAS TÊM PARA CONTAR** desenvolvida pela
pesquisadora Lizmari Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação
em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade
Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática sob
a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna, a quem poderei
contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do
telefone (41) 8446-2138 ou do email: lizmarigreca@gmail.com.br.

Afirmo que aceitei autorizar a participação do meu filho (a) por minha própria
vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com
a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da
entrevista fui informado (a) do objetivo da pesquisa: **investigar o que pensam
e o que dizem os profissionais e as crianças da Escola Municipal Primeiro
de Maio, no município de Campo Largo, sobre a Alfabetização Matemática
e as suas práticas pedagógicas, tendo em vista a inclusão das crianças
surdas nos anos iniciais do ensino fundamental.**

A colaboração do meu filho (a) se dará de forma nominal, por meio de
entrevista com perguntas, a ser gravada em arquivo de vídeo, a partir da
assinatura desta autorização e posteriormente transcrita e textualizada para
constituir a base de dados da pesquisa. Antes que a versão final seja
implementada à dissertação, terei acesso à transcrição e textualização da
entrevista, momento em que poderei vetar partes que considere inadequadas.
Posso ainda, retirar a participação do meu filho (a) desta pesquisa a qualquer
momento, sem nenhum prejuízo ou sofrendo qualquer sanção ou
constrangimento.

Eu, Valdeci Moura do Nascimento,
 após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto
 minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela
 pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 03 de setembro de 2014.

Valdeci M. Nascimento
 Assinatura do (a) responsável pelo /entrevistado (a)

Regina E. F. Greca
 Assinatura da pesquisadora/entrevistadora

Elisabete
 Testemunhas

Regina Greca
 Testemunhas

ANEXO M - Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Thayane Letícia Firszt, gravação em vídeo, carta de cessão para autorização do material

Thayane Letícia Firszt dos Santos

Idade: 8 anos

Data de nascimento: 19/05/2006

Ano: 3º ano - Tarde

Escola Municipal 1º de Maio

Professora: Cristina Rigoni Albano da Silva

Intérprete: Viviane Cristina Jetikoski Fracaro

Município: Campo Largo

Sala de recursos: CAES – Escola Municipal 1º de Maio – Manhã

Professora da sala de recursos: Maria Cláudia

Data da entrevista: 03/09/2014

Horário: 10h10

Tempo de duração: 26:11

Local: Sala do CAES

P: Pesquisadora

T: Thayane

Pesquisadora: Oi, tudo bem? Meu nome é L I Z (digitaliza). Meu sinal é esse (na testa). E o seu?

Thayane: Meu nome é T H A Y A N E (digitaliza). Meu sinal é esse (ao lado da orelha esquerda).

P: Ah, em que ano você está?

T: 3º ano.

P: E a escola?

T: (Thayane se distrai com o rapaz da câmera).

P: E a escola?

T: (com dúvida digitaliza e interessada na câmera). E C S C O L A.

P: Ah, é aqui?

T: Em Campo Largo.

P: Ah, que legal! Qual é a professora?

T: A professora (Thayane está curiosa com a câmera) o sinal dela?

P: Sim.

T: Professora Cristina⁹⁷ (Thayane fez o sinal da professora, cabelo para trás e preso. E tira o arco da cabeça).

P: E de manhã aqui (aponta para a sala)?

T: De manhã?

P: Sim.

T: (para e pensa e faz um jeito que está em dúvida).

P: A tarde é essa a sua professora (pesquisadora faz o sinal da professora).

T: Sim, a tarde.

P: E de manhã?

T: Não sei.

P: A sala aqui, qual é o sinal? Algo assim o sinal da professora. (pesquisadora tenta lembrar o sinal da professora do CAES)

T: Viviane⁹⁸ (Thayane faz um sinal da intérprete da tarde, está em dúvida.).

P: Aqui, a professora?

T: Professora, aqui, é Professora Maria Claudia.

P: Ah, que legal, que ótimo! Vamos conversar sobre Matemática, certo?

T: Sim.

P: Esse é o seu caderno de Matemática?

T: Sim.

P: (pesquisadora entrega o caderno a ela e abre na primeira página). O que é?

T: É o calendário, do mês de fevereiro.

P: Ah.

T: Fevereiro.

P: (vira a página). O que é isso? Mês de fevereiro, deixe pra lá.

T: É fevereiro.

P: (pesquisadora continua a folhear as páginas)

T: (Thayane para nos relógios, aponta e começa a sinalizar os minutos no rosto, de quinze em quinze minutos). 15 minutos, 15 minutos (começa a apontar nos relógios do caderno e no rosto simultaneamente). 15 minutos, 15 minutos, e assim por diante os minutos. (aponta no caderno os relógios). São os minutos, é o relógio, são as horas (agora sinaliza o relógio no pulso).

P: Ah, tá.

⁹⁷ A tradução foi feita com o apoio das professoras bilíngues Maria Cláudia e Daniela.

⁹⁸ A tradução foi feita com o apoio das professoras bilíngues Maria Claudia e Daniela.

T: Horas, horas, sim.

P: Aqui?

T: Sim, minutos, aqui quantos minutos, aqui.

P: Uhum, e o que mais? Você gosta de quê em Matemática?

T: Sim. Eu gosto disso tudo (aponta para a página do caderno)

P: É.

T: Eu escrevo, eu estudo, eu estudo isso tudo.

P: E o que é isso?

T: Multiplicação.

P: Ah.

T: É multiplicação, tudo isso aqui.

P: E isso aqui o que é (aponta para uma situação problema ilustrada por blusas e botões.).

T: É uma blusa (ou vestido), tem botões, aqui 4, aqui 4, 4, 4. Quantos têm?

P: Ah, tá. E isso aqui? Quero entender. (aponta para as subtrações com reserva).

T: Isso eu entendi. Aqui, tem 2, aqui soma, aqui tira, depois conta, aqui não pode, aqui pode tirar. É assim.

P: Ah.

T: Sim.

P: (pesquisadora vira as páginas). E aqui? (aponta para um exercício de sequência numérica).

T: Para casa e escola. Para pensar e escrever. Pensa, pensa e escreve e escreve...é isso.

P: Uhum, legal (movimenta os lábios e vira as páginas procurando algo interessante, encontra mais multiplicação) E isso?

T: Isso, 2, 2 (motivada) vezes, aqui tem muito. Aqui 60, é muiiiiiiito. Aqui 40, acabou. Aqui 1. Acabou!

P: Ah, tá. Legal! Você gosta de Matemática?

T: Sim, sim (feliz).

P: (pesquisadora fecha o caderno).

T: (Thayane pega o livro de história da Isabela). Este livro é da Isabela e o caderno também.

P: Sim. (pesquisadora pega os palitos e os dados e entrega um dado a ela, os palitos se soltam).

T: (Sorri).

P: (pesquisadora ajeita os palitos e dá o papel e o lápis para Thayane) E agora?

T: (Thayane rapidamente lança o dado e aponta).

P: E aí?

T: 1, 2, 3, 4. É 4!

P: E aí?

T: 1, 2, 3, 4 palitos.

P: Sim. E aí? (aponta para o papel e para o lápis).

T: (tímida e não faz nada).

P: Você escreve 4.

T: (pega o lápis e escreve 4).

P: Isso. (pesquisadora separa os 4 palitos para Thayane)

T: (Thayane joga o dado). 5! 1, 2, 3, 4, 5 palitos. (sem solicitar anota 5, fica em dúvida em qual local) E aqui?

P: Sim.

T: (registra embaixo do 4).

P: O dado!

T: (ajeita a mesa e lança o dado) 4! (pega os palitos sem contar um por um e em seguida anota no papel, lança novamente o dado) 6!

P: Ah!

T: 1, 2, 3, 4 palitos, 5, 6 palitos.

P: (pesquisadora aponta para o registro)

T: (Thayane fica em dúvida onde registrar e olha para pesquisadora)

P: O que acha? Você vai somar, somar.

T: (Thayane registra ao lado do número 4, com dúvida). Preciso de uma borracha.

P: (pesquisadora procura e aponta na mesa da professora os estojos).

T: (Thayane levanta e vai a mesa e pega um estojo). Aqui tem. Ah, tá aqui a borracha! (fecha o estojo e retorna para a mesa, apaga e registra o 6.)

P: Muito bem. Agora acabou, vamos somar, somar.

T: (Thayane pega todos os palitos e os separa e 4 montinhos).

P: Vamos somar.

T: (Thayane organiza os 4 montinhos).

P: Vamos juntar. Quantos?

T: (Thayane junta todos) 1 palito, 2 palitos, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 palitos. 18 palitos!

P: Então registre.

T: (Thayane pega o lápis e olha para pesquisadora, parece não saber onde registrar).

P: E agora, a soma, juntar.

T: (fica em dúvida com o lápis na mão, balança o lápis).

P: (sorri) e daí?

T: (Thayane continua em dúvida).

P: (sorri). Você pode colocar aqui.

T: (Thayane registra abaixo do número 4, conforme a orientação da pesquisadora).

P: Isso mesmo. Agora vamos tirar, fazer de menos? Você lança o dado.

T: (Thayane lança o dado).

P: Sim.

T: 5!

P: Tire!

T: 3, 4, 5 palitos (registra 5 e entrega os palitos)

P: Você?

T: (Thayane lança o dado e cai no dois, pega dois palitos e os entrega. Lança novamente e cai no 3) 1, 2, 3. 3! É sempre 1, 2, 3, 4, 5 (entrega os 3 palitos).

P: (sorri).

T: (Thayane aponta para o papel e lança o dado cai no número 4) 4! 3, 4 palitos. (entrega os palitos e registra 4, lança o dado e cai no chão e espera parar).

P: (pesquisadora pega o dado do chão e o entrega para Thayane).

T: 1! 1 palito. (entrega o palito e registra 1, lança o dado e cai no 5, olha para a pesquisadora).

P: (pesquisadora põe a mão na boca). Ah.

T: (sem graça, pois tem 3 palitos e pega os 3 e os entrega para a pesquisadora, sorri).

P: (Sorri) E agora quantos?

T: 8.

P: Não. Você registra.

T: (Thayane registra 5)

P: Quanto você tem? Número?

T: Aqui?

P: Não, os palitos.

T: Não tenho nada, nada.

[Tempo: 11:31] (rapaz solicita para esperar pois uma das câmeras parou de gravar, pronto tudo certo, Thayane curiosa).

P: (pesquisadora arruma os palitos) Espere. (pega o papel e o lápis). Espere um pouquinho. (entrega a fita métrica na caixinha).

T: (Thayane a tira da caixa e olha para a pesquisadora).

P: E aí? Faz o quê?

T: (Thayane está desconfiada e tímida).

P: Sim me mostre.

T: (Thayane começa abrir a fita e parece contar, batendo os dedos nos números, bem lentamente com receio).

P: E aí, faz o quê? Usa onde?

T: (Thayane fica quieta, tímida).

P: (Pesquisadora entrega a régua para Thayane). E aqui? Usa pra quê? Faz o quê?

T: (Thayane fica parada com a fita na mão).

P: Você quer papel pra desenhar? (e o entrega e aponta para a régua de novo). E aí?

T: (Thayane abre um pouco da fita métrica, sem saber o que fazer)

P: (Pede a fita para Thayane e a abre como se fosse medir) Venha aqui ao lado.

T: (Thayane levanta e vem ao lado da pesquisadora).

P: (pesquisadora dá a fita a ela). E aí?

T: (Thayane não faz nada).

P: (Pesquisadora mede a altura da Thayane e mostra o número).

T: Ah! 124.

P: Isso!

T: (Thayane volta e senta).

P: (Pesquisadora mede o lápis e mostra para Thayane).

T: 15.

P: (pesquisadora entrega a fita). Agora você!

T: (Thayane parece animada, abre toda a fita e coloca sobre a mesa).

P: Não quer. (tira a fita e a régua, e olha seu roteiro de entrevista, entrega o papel e o lápis). Você vai desenhar a sua casa.

T: Casa?

P: É, sim. Desenhe aí.

T: (Thayane desenha a casa) Pronto, sim.

P: Qual é o número da sua casa?

T: (Thayane pára e pensa).

P: Não, não...

T: Não, não.

P: Esqueceu?

T: Sim.

P: Agora, desenhe dentro da casa.

T: (Thayane olha...)

P: Desenhe. Dentro da casa tem cozinha, banheiro, quarto.

T: (Thayane pensa e começa a desenhar, desenha e para.)

P: E aí? Experimente, experimente, faça. Você está livre, livre.

T: (Thayane fica parada e olha para os lados.)

P: Por exemplo, o seu quarto.

T: (Thayane começa a desenhar). É a panela.

P: Ah, é a cozinha!

T: Chocolate é muito bom!

P: (Põe a mão na boca admirada)

T: Brigadeiro (e desenha). Enrolar, enrolar os brigadeiros é muito bom!

P: (pesquisadora esfrega as mãos, para mostrar que é bom).

T: (Thayane sorri).

P: (Pesquisadora retira o papel e o lápis e pega o calendário e o entrega). E agora?

T: (sorri da forma como a pesquisadora entrega o calendário, manuseia e olha para a pesquisadora).

P: E hoje, que dia é hoje?

T: (Thayane vira as páginas e vai até o mês de setembro e aponta).

P: Que dia é?

T: Setembro.

P: certo, mas que dia é? Um, dois, três, quatro...

T: (aponta para o dia 3 de setembro). Aqui (aplaude), terça-feira, ops, quarta-feira, quarta-feira.

P: Quarta-feira!

T: Enganei-me, esqueci, terça-feira está errado.

P: (Pesquisadora sorri). E o seu aniversário, sua festa?

T: (Thayane procura no calendário, vai pra frente e volta.) É aqui.

P: (Pesquisadora aponta para o mês).

T: M A I O (digitaliza).

P: Ah.

T: O meu aniversário foi neste dia 19 de maio.

P: E a mãe, a mãe, você sabe?

T: (Thayane começa a folhear o calendário). Deixe eu ver. (balança os dedos sobre os dias para verificar). É aqui. O aniversário.

P: Ah, é da mãe?

T: (um pouco tímida) É da mãe.

P: (aponta para o mês).

T: Setembro.

P: Ah, sexta feira.

T: Sexta feira.

P: Parabéns! (retira o calendário e pega os dedoches e os entrega para Thayane).

T: (Thayane olha curiosa e depois que vê os personagens sorri).

P: (pesquisadora sorri). E aí?

T: (Thayane separa os personagens e pega a porquinha). É uma menina, é a mãe.

P: Sim.

T: (Thayane coloca no dedo e troca para a mão direita para movimentá-lo)

P: E....

T: (Thayane parece tímida)

P: (Pesquisadora oferece os outros dedoches)

T: (Thayane afasta o lobo e olha para todos, pega o outro porquinho e segura os dois). É o pai! (sorri e movimenta os dois juntinhos e coloca um em cada mão.

P: Sim.

T: (Thayane começa a balançar os dois e sorri. Balança novamente e faz como se estivessem caminhando juntos, olha para eles e parece feliz).

P: E esses? (empurra os outros dois porquinhos).

T: (Thayane decide pegar o lobo).

P: (pesquisadora arregala os olhos).

T: (Thayane coloca o lobo no dedo). Ah, entendi. (e coloca o casal de porquinhos na outra mão, movimenta o lobo em direção aos dois) E eles saem correndo.

P: (Sorri).

T: (Thayane continua novamente a movimentar o lobo em direção ao casal de porquinhos). E eles saem correndo.

P: (Sorri).

T: (Thayane novamente movimenta o lobo de forma lenta como se fosse pegar o casal de porquinhos, a expressão dela é acentuada pois não pode utilizar as mãos para expressar em LIBRAS, parece que está se divertindo) E foram embora. (Thayane pensa um pouco e pega mais um porquinho e ela coloca os três porquinhos em uma mão e o lobo em outra e movimenta o lobo em direção a eles.) E eles fogem!! (Thayane pega o último porquinho e coloca na mão junto com os outros e se diverte movimentando as mãos).

P: Quantos porquinhos?

T: (Retira a porquinha do dedo).

P: Quantos?

T: 3 porquinhos (balançando a mão com os porquinhos nos dedos).

P: (pesquisadora pega o lobo) E esse? Qual é o sinal dele?

T: (Thayane faz como se fossem garras) É brabo! É o lobo!

P: Ah o lobo! (pesquisadora pega o lobo). E esta?

T: É a mãe.

P: É a mãe.

T: (Thayane parece gostar dos personagens e continua a balançar os 3 porquinhos. Coloca novamente a porquinha junto com eles .) São 4 porquinhos. (Olha, olha e resolve pegar o lobo e colocar na mesma mão, junto com os porquinhos.) Agora são 5!!

P: Ah, 5!

T: (Thayane balança todos juntos, como se estivesse dando tchau.)

P: Tchauuuuu.

T: (Thayane sorri) Esse aqui é lobo brabo, juntinho. (Retira o lobo e olha o movimento da pesquisadora que está pegando um livro de história e ela retira todos os dedoches).

P: (Pesquisadora a aguarda e entrega o livro “ O Peralta”, um livro só com imagens).

T: O cachorro, o título, o título está aqui. O cachorro está dormindo. (vira a página e olha com atenção). O cachorro acordou e olhou para tudo. O cachorro viu o balde. Ah, aqui os potes de comida. (Vira a página e observa). O balde tem água.

P: É!

T: Ele tem vontade. (Vira a página) O cachorro subiu e derrubou o balde e pisou com o sapato e andou, o cachorro.

P: Sim.

T: (vira a página e observa). Ela brinca muito. E dizem brabo, vá tomar banho.

P: Sim.

T: (Thayane vira a página). Ele gosta de tomar banho (com prazer, vira a página e olha para a pesquisadora admirada e sorri). O cachorro, apanha (aponta para o papel higiênico) e leva por tudo e vai levando...(vira a página)

P: (Pesquisadora sorri).

T: (Thayane aponta para o papel higiênico). Esse caminho, ele pôs na boca e foi andando (vira a página). Ele brinca, brinca muito por tudo...O gato parece brabo!! (vira a página e olha) Esse aqui é o gato, ele arranhou o cachorro, vai pra fora! Sim, sim.(vira a página) Ih! O cachorro...fez cocô, cocô...

P: (pesquisadora sorri).

T: bem aqui, e foi embora. (Thayane vira a página e pulou uma, volta). O cachorro estava com fome, e foi dormir. (fecha o livro).

P: Que bom, muito bonito.

T: Sim.

P: Então, muito obrigada.

T: De nada.

P: Agora, você chama a outra amiga. Tá bom? Obrigada!

T: De nada.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM
MATEMÁTICA

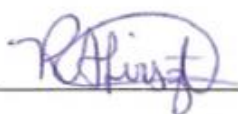
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Rosângela Furst,
portador (a) do RG 8.815.053-8, CPF 051.950.459-3,
residente no endereço
Alameda Afonso Quiroga nº 1880,
declaro, por meio deste termo, que concordei em autorizar meu filho
(a) Thayane Leticia Furst dos Santos,
nascido em 19 de maio 2006 no dia 19 / 05 / 2006
ser entrevistado (a) para a pesquisa de Mestrado, intitulada até o presente
momento de **SURDEZ E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: O QUE OS
PROFISSIONAIS E AS CRIANÇAS TÊM PARA CONTAR** desenvolvida pela
pesquisadora Lizmari Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação
em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade
Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática sob
a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna, a quem poderei
contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do
telefone (41) 8446-2138 ou do email: lizmarigreca@gmail.com.br.
Afirmo que aceitei autorizar a participação do meu filho (a) por minha própria
vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com
a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da
entrevista fui informado (a) do objetivo da pesquisa: **investigar o que pensam
e o que dizem os profissionais e as crianças da Escola Municipal Primeiro
de Maio, no município de Campo Largo, sobre a Alfabetização Matemática
e as suas práticas pedagógicas, tendo em vista a inclusão das crianças
surdas nos anos iniciais do ensino fundamental.**
A colaboração do meu filho (a) se dará de forma nominal, por meio de
entrevista com perguntas, a ser gravada em arquivo de vídeo, a partir da
assinatura desta autorização e posteriormente transcrita e textualizada para
constituir a base de dados da pesquisa. Antes que a versão final seja
implementada à dissertação, terei acesso à transcrição e textualização da
entrevista, momento em que poderei vetar partes que considere inadequadas.
Posso ainda, retirar a participação do meu filho (a) desta pesquisa a qualquer
momento, sem nenhum prejuízo ou sofrendo qualquer sanção ou
constrangimento.

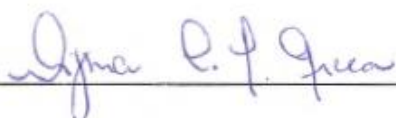
Para efeitos, este termo vai assinado pelas partes.

Eu, Roxanele Luiz, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Autorização do uso da entrevista.

Curitiba, 03 de Setembro de 2014.



Assinatura do (a) responsável pelo entrevistado (a)



Assinatura da pesquisadora/entrevistadora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM
MATEMÁTICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DA ENTREVISTA

Eu, Rosângela Fissg,
portador (a) do RG 8.815.053-8, CPF 051.950.459-33,
declaro por meio deste termo que autorizo na íntegra, o uso das informações
prestadas pelo meu filho
(a) Mayane do J. Gomes nesta entrevista
em vídeo a partir da versão final do texto redigido com base em suas palavras.

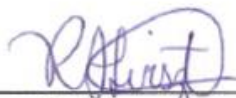
Esta autorização inclui o uso de todo o material transcrito da entrevista e/ou recortes do mesmo sem restrições de prazos e citações, a ser veiculado de forma impressa e/ou digital na dissertação de mestrado **SURDEZ E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: O QUE OS PROFISSIONAIS E AS CRIANÇAS TÊM PARA CONTAR**, desenvolvida por Lizmari Crestiane Merlin Greca, RG 3271274-6 e CPF 519378679-00, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna e, bem como em trabalhos e textos produzidos relacionados a essa pesquisa, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ver a entrevista e usar citações, ficando vinculado o controle à pesquisadora.

Esta cessão afasta os responsáveis pelo entrevistado (a) e seus herdeiros de receberem qualquer espécie de indenização ou compensação em virtude do uso e administração do material.

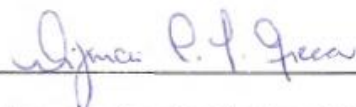
A pesquisadora, por sua vez, compromete-se a utilizar o material citado com objetivos educacionais.

Eu, Roxanele Furst,
após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto
minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela
pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 03 de Setembro de 2014.



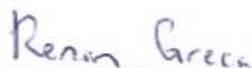
Assinatura do (a) responsável pelo /entrevistado (a)



Assinatura da pesquisadora/entrevistadora



Testemunhas



Testemunhas

ANEXO N – Transcrição na íntegra da entrevista realizada com Jefferson Diego de Jesus gravação em vídeo, carta de cessão para autorização do material

Entrevistado: Jefferson Diego de Jesus

Data: 22/05/2015

Início: 10h25

Término: 11h15

P: Pesquisadora

J: Jefferson

Pesquisadora: Muito obrigada por ter vindo aqui auxiliar o meu trabalho. É um imenso prazer tê-lo participando deste meu trabalho. Hoje é dia 22 de maio de 2015. Começamos às 10h25.

Qual é o seu nome?

Jefferson: Jefferson e este é o meu sinal.

P: Qual a sua idade?

J: 28 anos.

P: Onde você nasceu?

J: Goioerê.

P: Você se lembra em qual escola você estudou? Ensino Fundamental I.

J: Não me lembro, depois eu posso anotar e entregar.

P: Não, tá ótimo. Qual é a sua formação?

J: Sou formado em Letras Libras, sou pós-graduado e agora estou cursando mestrando em linha de pesquisa em políticas públicas.

P: A sua pesquisa é em políticas?

J: Sim na linha de pesquisa em políticas.

P: Qual a sua profissão atualmente?

J: Eu sou professor da disciplina de Libras na UFPR e também sou vice-coordenador do curso de Letras Libras.

P: Você participa de grupos militantes da surdez?

J: Sim, sou participante dos movimentos surdos. Porque a nossa comunidade surda sempre está fazendo esses movimentos por ser a maioria ouvintes, o audismo, audismo, audismo em relação aos surdos. Porque tem uma lei, por exemplo, a da escola bilíngue, então nós lutamos para que abram escolas bilíngues, porque a primeira língua do surdo é a língua de sinais e a segunda língua é o português. Porque a maioria não conhece estas escolas bilíngues, sempre o AEE. Falam que a inclusão é importante, mas nós não, nós lutamos

por uma escola bilíngue. Porque já está previsto na lei. Já está no decreto 10.436 também é complementada pelo decreto 5626. Também e agora recentemente uma nova lei 13.005/14 que está em andamento. Também nós surdos queremos que abram concursos nas escolas bilíngues, nosso movimento está lutando por isso. Eu também sou delegado da CONAE pelo Paraná e também do PNE. Também lutamos para mostrar que os surdos são capazes de se desenvolver e também esse movimento é muito importante para os surdos.

P: Já tem a Lei de Libras, o Decreto. Agora a comunidade surda está lutando por uma escola bilíngue. E aí?

J: Já temos o Decreto 5626 que é lei. Nós, qual é o objetivo como escola bilíngue? A nossa preocupação com o ensino de qualidade, porque os surdos que estão nas escolas já perceberam que com o oralismo eles não se desenvolveram. Por exemplo, o ENEM? Os alunos perderam, todos, não foram aprovados. Por isso nós lutamos pelo Decreto, para que haja concurso para as escolas bilíngues. Precisam de surdos nestes espaços. Também trazer os ouvintes, mas precisa a fluência na língua sinais, ser bilíngue. Os dois personagens neste ambiente bilíngue. Os dois juntos para desenvolver, porque a prioridade preferencialmente é para a primeira língua, para que a primeira língua seja a língua de sinais e que a segunda língua seja o português. E assim a escola bilíngue se desenvolverá. Não pode ser a inclusão, porque é apenas uma integração, a professora apenas fala, fala, fala e ele é prejudicado. Há muitas barreiras, barreiras e barreiras ele fica isolado. Porque os alunos ouvintes ficam 24 horas falando e interagindo com a sociedade. Todo esse ambiente social falando, 24 horas falando. E o surdo? 24 horas não tem, encontra barreiras, barreiras e barreiras. Na escola bilíngue, sim. Ele tem 24 horas a Libras, acesso a informações, aprendizado, escrita, comunicação e coisas que acontecem que vão ajudar a desenvolver o aprendizado e no futuro terá um ensino bilíngue de qualidade.

P: Você viu os filmes, a filmagem. Ali a filmagem, você viu? O que você sentiu de importante ao ver as crianças?

J: Tiveram dois problemas. Positivo e negativo. Eu vi dois...eu vi que os alunos têm três níveis. Porque, às vezes, a primeira, ela é inteligente, pergunta e responde, pergunta e responde e consegue contextualizar, o segundo, tem a

pergunta e a resposta vem descontextualizada e o terceira é impossível, pergunta, pergunta, mas, pergunta e responde outra coisa, sobre outro assunto. Porque elas têm níveis, isso é normal, como os ouvintes, mas há um probleminha. O que é? Ao ver os alunos, durante as perguntas, não dá para saber, todos os dias, como é o método de ensino. É uma inclusão, mas são retirados da sala? Não dá para saber. Ou são trabalhados separados. Às vezes o professor sinaliza bem, ministra a aula em primeira língua, ou ele não é fluente. Ou ele apenas mostra uma imagem e fala junto, não dá pra saber. Mas dá pra perceber que às vezes há um esforço por parte do surdo, há uma consciência, porque ele quer estudar, em querer estudar, às vezes tem outros que não têm essa consciência, não querem, não querem, só querem brincar, brincar. Isso é normal! Normal entre as crianças. Mas não sei se o problema não está oculto na figura do professor. O profissional bilíngue, fluente em língua de sinais, também conhecedor da cultura e da identidade de cada um, conhece também o método de ensino de segunda língua, se ele sabe tudo isso, está ok! Ele desenvolve. Mas no CAES a grande maioria não sabe sinais, mas com níveis, uns bons, normal, dá perceber os níveis. Mas dá para perceber um bom desenvolvimento...

P: Menino?

J: Menina. Acho (procura nas anotações feitas em um papel).

P: TH

J: Thayane, então ela tem um bom desenvolvimento, sabe responder as perguntas, usa datilologia bem, mas às vezes tem o problema de não saber o nome de algum professor. Mas às vezes o problema é ali, o professor, se o professor sabe, pode ser do aluno, às vezes também o problema é na família, o estímulo não chega. Não estão nem ai, e daí eles não se desenvolvem e não aprendem. É isso.

P: Você, nos depoimentos dos professores, qual é a sua opinião?

J: Eu concordo com alguns. Mas de alguns eu discordo. Por quê? Têm algumas pessoas experientes que já atuaram como professores, porque já atuaram como ex-professores do Instituto, atuaram na instituição e tiveram experiências e percepções. Aprenderam, entenderam, conheceram a cultura e também conheceram o método e quando mudaram para a escola, já sabiam. Eu acho que estavam mais seguros com o ambiente, em lidar com as

situações. Mas há um problema, às vezes, o professor é intérprete, há uma confusão às vezes nos papéis, a mente é de professor e está acostumado a dar aula, mas é intérprete. Opa, intérprete, mas é professor. Desculpa, não, aqui intérprete, aqui professor, aqui pedagogo. Fica confuso. Precisam que as funções estejam direcionadas. Pedagogo exerça sua função, o professor e o intérprete. Mas há uma mistura por questões de políticas. Há essa dificuldade, por uma questão de verba. Faltam profissionais, aumentar o número de profissionais, há um problema aí. E têm outro grupo de depoentes (professores) que parecem que têm dó do surdo parece que o surdo tem muita dificuldade, que ele não consegue escrever porque ele não consegue falar. Porque, “eu (professora) não sei muitos sinais, mas eu mostro as imagens e falo vagarosamente, coitadinho dele. Que dó, que dó, coitadinho.” Mas essa compaixão significa o quê? A questão da deficiência, não o surdo é normal! Igual aos ouvintes. Mas eu vejo, por exemplo, eu sou professor surdo e eu vejo os ouvintes eu também tenho dó deles, coitadinho não sabem Libras. Então, que dó, eles precisam se virar, querem estudar Libras? Que vão atrás. E vocês querem estudar o Português como segunda língua? Vão. Ensino de Libras e ensino de Português. E segue assim. Tem um lado que é positivo, que é o interesse dos professores e o desenvolvimento dos alunos e têm outros que permanecem com o sentimento de dó. Tudo bem.

P: Em sua opinião se houvessem escolas bilíngues para surdos esse sentimento de piedade seria diferente, acabaria?

J: Sim. Mas a verdade é por quê? Nas escolas bilíngues os professores já são experientes na área e não tem piedade. A cobrança ao trabalho, ao estudo, o ensino de língua de sinais como primeira língua e a segunda língua escrita. É esse incentivo. Se há um profissional ouvinte em uma escola bilíngue que já sabe e não tem dó, pois ele precisa saber e conhecer, aí sim ele pode adentrar e exigir. Se ele diz eu posso ajudar a escola porque o surdo tem dificuldade. Aí, não, não, não. Desculpe, sai pra lá! Dó, não tem piedade aqui! Profissional de ensino da escola bilíngue de qualidade precisa estar preocupado com o aluno como qualquer outro. Quero o desenvolvimento igual! É isso!

P: Você, quando estudou no Ensino Fundamental, como você sentiu o depoimento dos professores? Algo aconteceu com você?

J: É uma longa história, mas eu vou resumi-la. Vou recortar apenas o que é mais importante. Eu comecei na escola APAE. Porque não havia escola para surdos, então me colocaram ali porque a sociedade influenciava a família a piedade. Surdo tem problema, ai que dó, e leva para APAE, depois a minha mãe percebeu que não, não! E me levou para uma escola oralista, não tinha o Ensino Fundamental da Educação Básica, só a oralidade, depois fui para uma escola inclusiva, só a integração. Lá na minha escola, em Goioerê, eu fui integrado na escola. Tinha um professor que não se comunicava, eu ficava angustiado, não era fácil. Porque todos falavam e eu ficava ali sentado bem na frente apenas olhando. Muitas vezes a professora ficava de costas e eu ficava olhando sua boca eu não a encontrava e ficava angustiado. Então eu falei com minha mãe que a professora ficava de costas e movimentava rapidamente e eu não a encontrava. Então a minha mãe foi e conversou com a professora. Ela não sabia sinais, mas que ela deveria falar devagar porque eu sabia fazer leitura labial, eu sabia. Porque eu já tinha ficado muitas vezes de castigo para treinar a leitura labial, mas eu não entendia 100% a leitura labial. Por exemplo, primeiro, FACA, VACA, VAGA, todas são igual no movimento labial. Elas são confusas. FACA, é VACA! (sinal) Não é FACA! (sinal). Desculpe! Que confusão! A pronúncia dessas três palavras é muito parecida. Eu não conseguia, era um sentimento de impossibilidade de se comunicar. Eu percebia isso em mim, mas depois em casa a minha irmã me obrigava a estudar, me obrigava a ler, me obrigava escrever. Todos me obrigavam a falar! E outros faziam gestos caseiros para estimular o meu desenvolvimento. Mas com a professora era um problema, porque sinais ela não usava e, mas o problema era que não tinha Libras.

P: Se você sentiu, qual foi a sua percepção e em relação às crianças de Campo largo?

J: Sim, olhando ali o vídeo das três crianças que me foi entregue, tem algo em comum comigo. Só comigo, não, mas com todos os surdos é assim! Problema é o quê? O professor. Não é culpa do surdo é do professor. Porque ele não conhece sinais, ele não conhece a cultura surda, não sabe os métodos de ensino de segunda língua, ele não sabe as estratégias, não sabe como apresentar de forma visual. Ele apenas fala e tem dó. Visão assistencialista. Que dó, deixa pra lá, e aprova e aprova. Deixa, deixa...Mas eu percebo que os

três, do terceiro ano, eu olhando eles nos cálculos matemáticos, mas achei que eles parecem educação infantil, eu vi ali que falta um ensino mais forte, ele professor, mas só o professor? Não a família também, que não ajuda em nada. Ambos são principais. Mas em primeiro o professor que ensina, ensina e envia lição para casa e avisa a família que eles precisam ensinar a lição. Às vezes a família não ensina nada, deixa pra lá, tem dó, não precisa fazer e não faz. Não é preguiça dele, tem pessoa que sabe dois mais dois, sabe Matemática, dois mais dois, sabe, mas é impossível para o surdo. Muitas vezes o professor sofre com isso, se o professor sabe Libras. Tudo bem, mas ainda sofre porque o problema está na família e às vezes o problema está no professor mesmo. E ele fica ali sem entender nada e não desenvolve o seu aprendizado. Ele fica estacionado e oscila. Por isso, eles lembram a minha história. Agradeço a minha família por terem me obrigado a estudar quase todos os dias inclusive aos domingos. Eu tinha pouco tempo para brincar. Falava-me que eu tinha que voltar às 8 horas se voltasse às 8h30 eu não poderia mais brincar. Eu ficava com medo, então eu ia estudava, escrevia, porque tinha essa pressão e a professora também, a família pressionava mesmo ela não sabendo a língua de sinais, mas hoje eu agradeço as duas. Comparo a realidade de antes com agora. Havia uma consciência de cobrança por parte da família, e hoje não estão nem ai, a família e a educação estão em divergência, não há desenvolvimento.

P: A pedagoga Daniela, a professora Jaqueline e a TILS Sandra, já perceberam que as crianças surdas gostam mais de Matemática, acham mais legal. E qual a sua opinião? Por que isso acontece?

J: Há certa confusão ai, pois são três pessoas, as estratégias são diferentes, às vezes o aluno tem mais interesse em uma pessoa às vezes não gostam da outra, por exemplo, eu, gosto muito de Matemática, eu amo Matemática, mas é visual, chama atenção. Às vezes os surdos não gostam, depende da pessoa. Por exemplo, uma pessoa (olha nas anotações para procurar), a professora Sandra, ela usa estratégias para explicar Matemática, o conteúdo de Matemática, usa a caixa de materiais, escreve e registra no quadro giz, faz desenhos. As três são parecidas, usam dessas estratégias, pois trabalham juntas e coletivamente. É óbvio que eu percebi essa troca! Mas às vezes os alunos acham mais interessante “aquela” professora, eles gostam “daquela”.

Eu também tinha interesse em usar materiais, em buscar, em ver os iguais, e também usar o ábaco e o material dourado (em dúvida), de forma interativa para ser mais interessante. Os alunos têm interesse. Mas há um problema, às vezes, o método “dele” em língua de sinais, que sempre pergunta ao aluno “Você entendeu?” ou “Não entendeu?”. São métodos e estratégias didáticas do professor de cada um, que a gente percebe que é interessante. O problema é que, por exemplo, a teoria é fácil, mas na prática é difícil. Porque como dar a didática, “ah eu acho que tá bom”, “eu acho que ele aprendeu”. Mas será que ele interiorizou de verdade? Ou está mentido? Não se sabe. Por isso é preciso à avaliação. E comparar as estratégias de aprendizagem de cada um. Mas as três professoras são boas. Mas, só há esse problema, em saber realmente como estão sendo usadas as estratégias e a didática delas.

P: A pedagoga explicou, você viu ali no vídeo, “esquemas”.

J: Sim.

P: Lembra?

J: Sim. Estou tentando lembrar...

P: Você entendeu, como explicar o ensino da Matemática...Por exemplo, a situação-problema (pegou o lápis e o papel).

J: Qual é a professora?

P: A ideia principal (desenha o “esquema”).

J: Sim.

P: Quantas maçãs?

J: É, é, é, é Unidade, Dezena, Centena. (desenha no ar as colunas do quadro valor lugar).

P: Também, mas...(mostra novamente o papel que desenhou).

J: Também.

P: Uma situação-problema, a escrita do Português, você registra as ideias centrais.

J: Ah, sim, sim, lembrei, lembrei. O enunciado da situação-problema.

P: EN...

J: Mas qual é o problema? Antes precisa haver a leitura da situação-problema em segunda língua. Se for direto para a primeira língua em Matemática, não desenvolve, como vai aprender? Não tem raciocínio lógico, não tem compreensão. Só fica olhando, dois mais dois, (mostra nos dedos como a

criança faz) ai soma é quatro. Não houve a compreensão. É impossível para o surdo tirar as informações do enunciado. Se em outros momentos, antes precisa aprender a segunda língua, Português, ele olha, olha compreende e então vai para Matemática, dentro do contexto. Junto porque...

P: Segunda língua e depois para a língua de sinais.

J: Sim. Primeira língua Libras, se está tudo ok na sua primeira língua, ótimo. Então a sua segunda língua o Português vem depois vem a Matemática. Porque a Matemática é sempre o número, um, dois, três, quatro, mas o um, o que significa o “um”? UM (digitaliza), dois, DOIS (digitaliza). Primeiro precisa estar em segunda língua, em Português, ai ele vai desenvolvendo para depois ir para Matemática, para contextualizar e entender. Ele vai perceber visualmente e retirar as informações de forma fácil.

P: (vira a folha e mostra o esquema, ao mesmo tempo).

J: Sim. Primeiro, as estratégias em primeira língua, língua de sinais, depois em segunda língua e depois a Matemática. Nesta sequência. Então o aluno aprende.

P: Muito bem! O que evitar na Matemática? O que precisa ser feito?

J: Só...

P: Pense que lá na escola tem a inclusão...

J: Sim.

P: O que precisa ser evitado na escola?

J: Só têm as políticas, sempre políticas – o MEC faz uma grande pressão em todo o Brasil, em alguns momentos, para o AEE. Às vezes o diretor da escola acredita no AEE e não na escola bilíngue. A inclusão é importante, mas eles não conhecem a realidade do surdo, o ponto de vista dele. Eles olham de longe. Por exemplo, eles estão brincando no intervalo, eles olham e dizem “olhe ele é feliz”, veja a inclusão é boa, é possível. Sim, mas ele não está aprendendo nada, ninguém está aprendendo nada. O problema com a inclusão é que não há desenvolvimento. O problema é que, o diretor sabe Libras? Não, não sabe. A secretária sabe Libras? Não, não sabe. O pedagogo não sabe, o professor não sabe. Ninguém sabe. Somente o aluno. Parece que ele está lá, como uma creche, parece que colocam ali para cuidar dele. Às vezes na prova ou nas atividades ele apenas copia. Como se fosse um papagaio. Apenas copia da lousa. “Copie o que está lá”. “ Sim.” Às vezes tem uma palavra que é

apontada no papel, por exemplo, CACHORRO, ok e somente isso. De todo um texto ele aprendeu somente aquela palavra, mas sem o contexto.

Mas a minha opinião é que a inclusão deveria ser evitada da Educação Infantil ao quinto ano. O aluno precisa frequentar a escola bilíngue. Porque precisa do professor bilíngue. A comunicação é direta entre o professor e o aluno. Na escola inclusiva não acontece a comunicação, por isso discordo da inclusão. Não é apropriada a integração da Educação Infantil até o quinto ano com a disponibilidade de intérprete, é impossível. Na escola bilíngue a comunicação é direta e há interação em língua de sinais, ele aprende. No espaço inclusivo não há interação, ele está sozinho, ele está fora da interação. E como ele poderá se desenvolver? Somente a inclusão do sexto ano ao Ensino Médio com a obrigatoriedade da presença do intérprete, por direito. Na escola bilíngue também pode haver do sexto ano ao Ensino Médio, mas na Educação Infantil ao quinto ano é imprescindível que ele esteja neste espaço. Mas eu sei que é uma questão política, não há como criar mais escolas, o MEC nunca acreditou, não houve adesão a ideia da escola bilíngue. A escola bilíngue tem estratégias para a sala de aula, o professor ensina o letramento em língua de sinais, há interação. O professor surdo ensina a primeira língua e o professor ensina a segunda língua, há interação entre os dois e assim há progresso, evitando a inclusão da educação infantil ao quinto ano.

P: Por exemplo, aqui em Curitiba, onde há escola de Educação Infantil para as crianças?

J: Há um problema na política escolar, por exemplo, tem o CENTRAU, o Fanaya, Escola EPHETA, e...a Escola... APÁS...não, é de adulto, são as três. Uma usa a comunicação total, outra é oralista e outra é bilíngue. Mas o que há por trás dessas três...na verdade é um problema de políticas públicas que impede. A política dispõe de qualquer profissional, ela não está preocupada com o ensino na escola bilíngue. Por exemplo, Educação Infantil, tem no Fanaya, no CENTRAU e na EPHETA. E como a família pode escolher? A escolha é feita de maneira aleatória. Ela não sabe qual escolher e isto é um problema. Muitas vezes a família mora longe dessas escolas bilíngues, “Ah, não quero” e acaba levando para a escola inclusiva. Às vezes está mais perto da EPHETA e leva para lá, ou Fanaya ou CENTRAU, mas ela não sabe qual é o ensino, qual o significado, por isso, a maioria opta pela inclusão, por

exemplo, aqui na Prefeitura de Curitiba, na prefeitura tem muitos surdos, mais ou menos (pensa), mais ou menos 300 alunos, mais ou menos uns 300 alunos, que estão na prefeitura, mas onde está o trabalho com os surdos, não tem, não há professor surdo apenas, apenas são levados de qualquer maneira para a escola inclusiva.

P: Inclusão só, inclusão.

J: São integrados nas creches e são deixados lá.

P: Só com o intérprete. E o intérprete?

J: Não tem, não tem. Já aconteceu de escola que eu não lembro o nome, um professor que me falou: “Como eu vou ter um aluno surdo, mas o intérprete?” Foi atrás de um intérprete na prefeitura e não o encontrou. A Secretaria de Educação disse que é importante a inclusão, através da oralidade para se comunicar com a sociedade que a maioria é falante. Mas eles conhecem? Desculpe. Eu não tenho experiência, ele não tem experiência, eles veem de fora do contexto e dizem que sim, é possível. Então o problema é a política. É precisa que haja política e movimentos de luta para mostrar a sociedade que a escola inclusiva não combina e por outro lado há a escola bilíngue, tem as duas. A escola inclusiva é importante, sim, precisa se desenvolver, mas com a presença obrigatória do intérprete que conheça o sujeito, que conheça a comunidade, a cultura surda, a lei de Libras, mas se não há o intérprete ele é prejudicado. Mas ambas são iguais.

P: A pedagoga e professora Daniela falou que a inclusão é importante, pois as crianças ouvintes percebem os sinais dos surdos, eles acham legal e vão aprendendo Libras, isso é importante. E outras professoras também acham legal e vão aprendendo a Libras. Qual é a sua opinião sobre isso?

J: Este é o ponto de vista dela (ponto visão - digitalizou), mas o meu ponto de vista é diferente do dela, porque ela vê como algo bonitinho, importante a comunicação com outros ouvintes, que acham bonita a língua de sinais. Mas eu, não acho que é algo bonito, é uma língua como outra qualquer, por exemplo, aqui na escola, tem o Colégio Internacional, todos falam inglês, as criancinhas falam inglês, se levar uma criança dessa escola terá problema, o que é também? Eles também vão achar bonitinho, fala inglês, mas ali nenhum aluno vai entender, a língua ninguém vai entender. Mas na verdade, por exemplo, a minha experiência enquanto criança na escola, era só brincadeira, “

vem fazer, jogar futebol, vem? “ Só isso. Ah! Mas não tinha o interesse de perguntar o sinal daquele objeto, eu poderia dizer, o sinal é BOLA, e se perguntasse qual é o sinal desse lugar? Eu poderia sinalizar ESCOLA, mas não havia interesse por parte deles. Eu só ficava observando eles através dos gestos. Gestos como VEM, COMER, BEBER, ESTOU COM FOME. Mas não tinha interesse em perguntar. É importante que ele seja visto pela sociedade, sim é importante mostrar, sim, mas eles nunca aprendem, nunca aprendem. O professor olha tem um surdo, surdo não. Olha ele é deficiente auditivo um DA, sim um deficiente. Nessa escola tem um surdo sim, tem um DA, tem um probleminha de audição, probleminha de fala. Assim, assim...Ele não se desenvolve, mas as crianças percebem e tem interesse na comunicação...(vídeo foi interrompido 29:40.).

J: ...Porque não há comunicação, pois os ouvintes não sabem Libras. Às vezes eles só dizem “Não pode” e o surdo logo fica quieto, sozinho, sem comunicação. Olha como algo bonitinho, mas todos os dias ali juntos, é impossível!

Tempo: [30:18]

P: Nessa escola de Campo Largo, cada criança surda tem um intérprete de Libras, isso é bom...

J: Como já expliquei anteriormente na verdade eu discordo com a disponibilização do intérprete da Educação Infantil ao quinto ano, pois ele ainda não está com a sua base linguística, em L1. Por exemplo, o intérprete é muito fluente na língua de sinais, mas as crianças não conhecem os sinais. Eu vejo que a maioria dos professores pensa: “Você é intérprete e professor dele e eu sou professora sou responsável pela sala em geral, ok?” E o intérprete diz “Ok, eu aceito”. Começa a planejar, ensinar e não mediar e fica apenas em frente ao aluno ensinando. Um mais um é igual a dois (mostra no papel) isso é uma divisão. E ficam só os dois. O professor regente não fica junto. O professor olha e pensa ele não é um intérprete, ele é o professor, ele ensina. Mas não verdade eu discordo dessa situação, precisa que haja um professor que seja bilíngue no grupo de surdos e assim eles aprenderão em Libras e se desenvolverão, mas com o intérprete eu discordo. Mas é uma questão política! Por quê? Porque nas escolas precisam ter intérpretes. Precisa, precisa, precisa (tom irônico), os professores ficam desesperados “Meu Deus, eu não sei

Libras, me ajudem, um intérprete!” “Você é intérprete?” “Não, você é professor, você é responsável em ficar com ele, eu não!” (sensação de alívio). Parece que há um monstro ali, eu temo, deixa ele lá. Não há conscientização. Porque esse professor já é formado, ele aprendeu sobre a lei da inclusão? Nunca. Onde eles vão aprender? Muitas vezes na pós-graduação de educação especial (tom irônico) “Eu tenho pós-graduação em educação especial.”, mas em mental, visual, surdez e deficiência física. Todas as áreas juntas, educação especial generalizada, mas em escola para surdos, ele nunca aprendeu como ensinar. O intérprete que sabe tudo, ele que se vire com planejamento e metodologia isso é com ele e eu fico na minha, cada um no seu canto. Sempre é assim.

P: (pesquisadora fala com o Renan para verificar se está tudo ok com as câmeras). Já tiveram professores e instrutores surdos em Campo Largo, mas os salários eram muito baixos como você viu...

J: Sim.

P: O que pode ser feito para melhorar?

J: (inicia para responder).

P: Porque os professores surdos não estão nas escolas inclusivas...

J: Eu me esqueci de perguntar, isso é nas escolas municipais?

P: Sim.

J: Eu vi falando do salário baixíssimo para o professor surdo, porque as crianças precisam da L1 Libras, isso é muito importante! Por ser um modelo. As crianças interiorizam (a partir do modelo) e se desenvolvem. Mas qual é o problema? A política da prefeitura, ou ela tem dinheiro ou não tem. Mas nós precisamos do quê? Em Campo Largo, precisa de um programa do movimento surdo, pra mostrar, precisa fazer uma palestra, precisa fazer uma reunião, precisa fazer oficinas, precisa se reunir com a Secretaria de Educação Municipal para explicar sobre a surdez e a importância da presença de um professor surdo. Abrir concursos para professores de Libras, precisa abrir, precisa abrir em respeito à língua da criança. Mas com esse salário baixo a maioria não vai querer, porque é um profissional formado, experiente, o que é isso? Por exemplo, eles colocam um funcionário ali e pagam um salário baixo é como se dissesse: “Ah tá bom, essa língua não tem importância.”, mas essa língua tem importância como a língua dos ouvintes, o Português e a Libras são iguais. Mas a sociedade e a Secretaria não conhecem nada, nada, por isso a

dificuldade, mas é importante, que nós, por exemplo, eu, outros surdos que conhecemos a política sejamos convidados a ir à Campo Largo para uma reunião com a Secretaria de Educação Municipal, onde possamos compartilhar e instruir para que possam ir lentamente aprendendo. “Entendi, é verdade”. Eles, aí sim, conversem com a prefeitura para abrir o concurso. É preciso se reunir com o movimento surdo.

P: Precisa. Os pais não têm interesse em Libras. Acho que tá claro.

J: A maioria...

P: Todos os professores reclamam muito.

J: Sim. Mas o quê? Precisa ter cuidado em relação aos professores! Porque os surdos são colocados na escola e são filhos surdos de famílias que não sabem Libras. O professor reclama que os pais não vêm à escola para aprender Libras, mas é preciso ter cuidado, porque o professor também não sabe Libras. Eles não podem acusar a família. Primeiro tem que olhar para si, “Eu também preciso aprender, eu vou sinalizar melhor”. E então chamar os pais “Eu sei Libras, eu me comunico” e os pais vão perceber que há comunicação. E os pais: “Estou constrangido” “Eu também quero fazer o curso.” E assim irá influenciar a família, mas na verdade os professores já fazem esse trabalho de explicar, instruir, sobre a importância da Libras e os pais apenas olham e falam “Mas ele fala bem”. Ele fala bem? Mas vocês não se comunicam isso é perceptível. “Não, ele entende o que eu falo ele é muito inteligente”. Às vezes eles falam “ Ele não sabe, é muito difícil, coitadinho, deixa ele assim sem saber nada, coitadinho, não quero fazer o cursos porque ele nunca vai se desenvolver, coitadinho”. Porque eles não têm consciência disso, também eles não têm a questão do modelo surdo. Por exemplo, eu, apresento-me a uma família e eles me olham “Você estuda mestrado? Você é professor na UFPR?” Sou casado, sou surdo e trabalho como professor e vou mostrando, mostrando e a família vai compreendendo. Eu vejo que eles querem o mesmo, o quê? Aprender Libras para se comunicar melhor, se não houver a comunicação, o surdo fica nervoso por causa dessa limitação e não aprende. É preciso que haja um equilíbrio, mas se há um desequilíbrio o surdo explode porque ele vai guardando e guardando e explode.

P: Às vezes a escola fica preocupada apenas com a Libras, mas precisa se preocupar com outras coisas também.

J: Sim.

P: Precisa convidar professores surdos para dar palestras, para apresentar coisas...

J: Sim.

P: relacionadas à cultura surda e outras coisas da Libras.

J: Precisa trazer. Precisa.

P: Como foi a sua história com a Matemática no Ensino Fundamental I, na escola.

J: Primeiramente eu aprendi Matemática com a minha família. Como? A minha mãe tinha as estratégias dela, porque eu sempre fui muito curioso, por exemplo, produtos que comprávamos no mercado, alimentos, arroz, feijão, macarrão, eu pegava o produto e via o preço, por exemplo, três reais, R\$ 3,00. Ali eu conhecia (embalagem), mas aquele número por que estava ali? Eu não sabia o valor e via outros produtos tinha R\$ 2,60 e outro R\$ 1,80, por que eram diferentes? Então a minha mãe teve a ideia “Deixa que eu vou te explicar Matemática, os números de 1, 2, 3, 4 até 10.” Pegou um papel e UM, DOIS e outros e foi me ensinando. Ela disse “Agora vou mostrar um exemplo com o dinheiro de verdade”. Ela procurou várias cédulas e me entregou um montinho na minha mão. Eu agradei. A mãe disse “Não é pra você! É para aprender! Então você guarda no bolso!” Ela montou uma mercearia de brincadeira, colocou a calculadora, mas antes ela colocou ali em Português o que precisava, arroz, “Então escreva aí”, “ARROZ, quantos? Um. Ah, ok.” Então, eu brincando, fiz a lista de compras, a minha mãe disponibilizou os produtos que poderia comprar e eu fui pegando os produtos e levava até o caixa que era minha mãe. E ela mostrava na lista “O que é isso daqui?” “Não sei”, então ela me mostrava o nome e eu pegava o produto que estava na lista, ela somou o valor da compra e eu entreguei todo o dinheiro. Ela falou: “Não, é perigoso é preciso ter cuidado, se você entregar todo o seu dinheiro alguém pode roubar, primeiro precisa recolher o dinheiro.” Então ela mostrou a conta dizendo que deu R\$56,60, por exemplo. UM, DOIS, TRÊS, QUATRO, CINCO, eu juntei as cédulas, na hora do caixa eu dei UM, DOIS, SEIS e entreguei e a mãe disse “Não, este é dois reais, três mais” e foi somando. “Ah, entendi tem que somar as moedas, cinquenta mais dez para entregar.” “Certo, mas se você não tiver pode entregar R\$ 57,00. E quanto vai receber de volta?” Eu disse que não teria

nada. “ Não, é R\$ 57,00 menos R\$ 56,60. contei R\$ 0,40 que teria que receber e ela disse: “Correto.” E fui treinando... Depois lá na escola inclusiva eu via na lousa escrito e ficava olhando observando, porque era colorido. Por exemplo, dois mais dois igual (algo colorido em cima, talvez desenho), dois, dois e eu percebia rapidamente que era quatro. Eu fui olhando e aprendi rápido. Olhando, olhando e aprendendo. Na Educação Infantil, em Matemática eu era melhor na soma. Português, Ciências eu era mediano, mas Matemática eu era acima da média. Sempre, sempre acima.

P: Você era curioso.

J: Sim. Era visual, eu buscava, tinha interesse, porque era amplo e não precisava de explicação. Só olhando, como? Eu já tirava as conclusões. (movimenta os dedos, mostrando a sequência do pensamento, até a conclusão). Isto começou na segunda série até o Ensino Médio e eu fui aprendendo. Depois passei na faculdade de Contábeis (Administração) fiz um ano e larguei, porque a intérprete era ruim, a intérprete parou e fui fazer Letras Libras e segui. Mas o visual para o surdo é muito importante eu percebi isso em mim. Ah, eu aprendi. Depois eu fui perguntar para alguns amigos surdos “Qual disciplina você gosta? Matemática?” “Ui, não gosto é muito difícil.” “Humm, difícil?” A maioria, por exemplo, 40% gostam, tem interesse, mas não entendem a lógica, só gostam, contam nos dedos, UM, DOIS, TRÊS, QUATRO, eles usam, talvez 30% compreendam rapidamente a lógica e gostam de Matemática e resolvem rapidamente. E 60% não gostam. O cognitivo varia para cada um, mas eu vejo a importância da Matemática, porque ela é fácil, é visual para cultura surda, mas o Português é difícil, porque tem a conjugação dos verbos no passado, presente e futuro e na Matemática não tem. Só olhar, menos, mais e concluir e entender, por isso eu aprendi. A professora não precisava falar eu apenas olhava e acompanhava visualmente, não precisava. Eu olhava, por exemplo, um, um e fazia tudo. E a professora dizia: “Nossa como você aprende rápido.” e ou ouvintes demoravam. Eu era muito esperto, às vezes a professora avisava o dia da prova e na hora todos ficavam me chamando e eu não permitia, ficava focado na minha prova, escondendo a folha e rápido eu entregava. Pronto! Sempre gostei de Matemática, é importante aprender, mais por ser visual. A Matemática combina comigo em minha opinião.

P: O meu aluno da noite também fala, deixa que eu faço sozinho, espere um pouco.

J: Por isso às vezes...

P: Vai visualizando e juntando a informação.

J: Sim, sim.

P: Diferente quando o professor explica.

J: Sim. Sim.

P: Um jeito diferente de registrar.

J: As estratégias são minhas.

P: Sim, as estratégias também.

J: Às vezes a professora colocava um enunciado longo, longo, e eu sucintamente resolvia, pronto, colocava as informações e pronto.

P: Legal! Você gostaria de falar mais alguma coisa?

J: Agradeço o convite em participar dessa entrevista em Libras, porque...

P: Eu que agradeço.

J: Porque é o seu mestrado e é muito importante a Matemática para os surdos. Porque é importante a divulgação para os professores ouvintes também. Porque a maioria sempre me procura “como ensinar Matemática? Como?” Mas é importante que você mostre para eles a Matemática e divulgue para que possam ler e entender a sua importância. Parabéns pelo seu mestrado em Matemática. Tenho esperança que todos os ouvintes se desenvolvam melhor. Tomara!

P: Você gostou do texto em Português que eu chamei a intérprete, foi legal, foi bom?

J: Sim, a ltyara. Sim, bilíngue, né? Texto, mais Libras, é bilíngue. É ótimo!

P: Eu fiquei pensando o texto escrito não combina com o surdo, com o jeito surdo. Melhor...

J: Primeiro em Libras e depois ler o texto escrito, fica mais compreensível. Mas é importante a junção, o bilinguismo. Ótimo! Parabéns! Joia!

P: Ótimo! Obrigada!

J: De nada! (entrega as anotações). Tem os nomes aqui, esse, esse, esse.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, JEFFERSON OTSIO DE JESUS, portador (a) do RG 4.329.580-4, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) para a pesquisa de Mestrado, intitulada até o presente momento de "Surdez e Alfabetização Matemática: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar", desenvolvida pela pesquisadora Lizmarie Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (41)8446-2138 ou do e-mail: lizmarigreca@gmail.com.

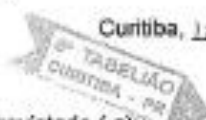
Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado (a) do objetivo da pesquisa: investigar através das fontes orais o que pensam e o que dizem os profissionais da Escola Municipal Primeiro de Maio sobre a Alfabetização Matemática no contexto da inclusão educacional das crianças surdas.

Minha colaboração a esta pesquisa se dará de forma LIVRE/NORMAL por meio de entrevista aberta a ser gravada em arquivo de vídeo a partir da assinatura desta autorização e posteriormente transcrita e textualizada para constituir a base de dados da pesquisa. Antes que a versão final seja implementada à dissertação, terei acesso à transcrição e textualização da entrevista, momento em que poderei vetar partes que considere inadequadas.

Posso ainda, me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou sofrendo qualquer sanção ou constrangimento.

Eu, JEFFERSON OTSIO DE JESUS, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora ceste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 11 de MAIO de 2013.



Assinatura do (a) participante/entrevistado (a):

Assinatura da pesquisadora/entrevistadora:



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DA ENTREVISTA

Eu, Jefferson Diego de Jesus, portador (a) do RG 9.314.380-9, declaro por meio deste termo que autorizo na íntegra, o uso das informações por mim oferecidas nesta entrevista a partir da versão final do texto redigido com base em minhas palavras.

Esta autorização inclui o uso de todo o material transcrito da entrevista e/ou recortes do mesmo a ser veiculado de forma impressa e/ou digital na dissertação de mestrado desenvolvida por Lizmar Crestiane Merlin Greca, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Alfabetização Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna.

Eu, Jefferson Diego de Jesus, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 12 de maio de 2015

Assinatura do (a) participante/entrevistado (a): _____

Assinatura da pesquisadora/entrevistadora: _____

6º TABELÃO CURTIBA - PR	1º TABELÃO DR. GREGAS R. FERREIRA JR. Al. Dr. Maricó 460, Fone: (41) 3025-1900 Reconheço e dou fé por SEMELHANÇA a(s) Flina(s) de(s) (CPF nº) JEFFERSON DIEGO DE JESUS... RG nº 9.314.380-9 SELO DIGITAL: www.furapem.com.br Em testemunho da verdade Curitiba, 03 de maio de 2015. LIZMAR CRESTIANE MERLIN GRECA PPGECM ATUAL. PPGECM@UFPR.CENSEC.ORG.BR
----------------------------	--